

ALÉCIO LEUDO BRAGA DE SOUZA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: uma análise da
educação intercultural do povo Xukuru do Ororubá**

Orientadora: Prof^{ra}. Doutora Maria das Graças Ataíde de Almeida
Co-orientador: Prof^o. Doutor Manuel Tavares Gomes

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação

Lisboa
2012

ALÉCIO LEUDO BRAGA DE SOUZA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: uma análise da
educação intercultural do povo Xukuru do Ororubá**

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Prof^a Doutora Maria das Graças Ataíde de Almeida
Co-orientador: Prof^o Doutor Manuel Tavares Gomes

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2012**

A Deus que é a sabedoria original.

Dedico a todos aqueles que veem na educação uma forma de transformação do mundo.

Às minhas filhas, Alana e Amanda, e a minha esposa, Janine, pela ajuda e compreensão que me deram.

Às minhas tias Neném, Didi e Memi, que contribuíram na minha educação.

À minha mãe, Lenira, e ao meu pai, Astércio (*In Memoriam*) pela minha criação e das minhas irmãs.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora, Maria das Graças Ataíde de Almeida, orientadora desta dissertação, pelo presente de ter me aceito como seu orientando, por todo comprometimento, empenho, sabedoria, carinho e compreensão em todo este processo.

Ao Professor Doutor, Manuel Tavares Gomes, co-orientador desta dissertação, pela disponibilidade, incentivo e apoio.

À Professora Doutora, Lucinalva Ataíde de Almeida, pelas primeiras orientações do projeto de pesquisa na elaboração da dissertação desse mestrado e por ter me aberto as portas para o contato com os alunos indígenas da Licenciatura Intercultural, na Universidade Federal de Pernambuco, *Campus Caruaru*.

Ao Professor Edson Hely da Silva e a Professora Patrícia Melo, por terem proporcionado-me a primeira oportunidade de contato com os povos indígenas de Pernambuco.

Ao amigo Eneas, por ter propiciado oportunidades de estar presente em reuniões dos povos indígenas de Pernambuco.

A todos os Professores deste curso de mestrado, pelos ensinamentos e convivência durante os últimos dois anos.

À Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, pela oportunidade de realização do curso de mestrado.

Aos colegas de turma, por compartilharem seus conhecimentos, especialmente, àqueles que sempre estiveram presentes no dia a dia em vários momentos importantes.

A todos os povos indígenas de Pernambuco e, em especial, aos professores e lideranças do povo Xukuru do Ororubá que aceitaram participar desta investigação. Agradeço pela atenção, paciência e colaboração fundamentais para esta pesquisa.

Aos colegas de trabalho nas escolas, que nos ajudaram, na nossa ausência, durante o percorrer dessa jornada.

A toda minha família e amigos, pelo apoio, pela compreensão e paciência que tiveram conosco nesta fase especial que passamos.

Em especial, a Deus, pela força que me impulsionou a continuar em frente, nos momentos de dúvidas e angústias, me dando paciência e discernimento para não desistir e continuar em frente.

RESUMO

Esta pesquisa procurou compreender a Educação Escolar Indígena (EEI), a partir da estadualização do ensino no Estado de Pernambuco, mais especificamente, do povo Xukuru do Ororubá, que tem suas terras nos municípios de Pesqueira e Porção, na região agreste de Pernambuco, bem como analisar interculturalidade dentro da cultura e costume desse povo. Os locais das entrevistas aconteceram nas terras do povo Xukuru, na Universidade Federal de Pernambuco (Campus Caruaru), e no Recife, na Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. A pesquisa foi conduzida através de entrevistas com oito professores indígenas, Xukuru do Ororubá e com dois professores indigenistas, em eventos culturais do povo Xukuru, em intervalos de aulas na Universidade e nas reuniões do Conselho Educacional Escolar Indígena (CEEIN) do Estado de Pernambuco. Os resultados da pesquisa mostram que: quanto à estadualização do ensino, há um grau de satisfação por ter ocorrido a mudança de responsabilidade da esfera municipal para a estadual. Relativo à Interculturalidade, há uma desenvoltura categórica desses povos em respeitar a cultura do outro, sem que para isso seja desmerecida a sua. Não só o povo Xukuru, mas também os outros povos indígenas de Pernambuco tem se relacionado muito bem entres os mesmos como também com os demais estudantes não indígena na Universidade.

Palavras Chaves: Educação Escolar Indígena; Diferenças; Interculturalidade, Respeito, Professores Indígena.

ABSTRACT

This research analyzes the plans of Indigenous Education (IEE) in Pernambuco state, facing specifically the Xukuru Ororubá, which has its lands in Pesqueira and Porção cities, at the rural region of Pernambuco, as well as intercultural analysis within the culture and customs of this people. The locations of the interviews took place in the lands of Xukuru at the Federal University of Pernambuco, Recife and Caruaru Campus in the Education Department of the State of Pernambuco. The research was conducted through interviews with eight teachers of indigenous Xukuru Ororubá and two indigenous teachers in cultural events Xukuru in regular classes and meetings at the University of the Indigenous School Education Board (CEEIN) of Pernambuco state. The survey results that according to the Indigenous Education there is a satisfaction because now it is a state responsibility, not municipal. About the Interculturalism, people respect another cultures without its demerit. Not only Xukuru, but indigenous peoples in general have a good relationship with other non-indigenous students.

Keywords: Indigenous Education; Difference, Intercultural Respect, native teachers.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AD	Análise de Discurso
ANI	Associação de Apoio ao índio
CCLF	Centro de Cultura Professor Luiz Freire
CEEIN	Conselho de Educação Escolar Indígena
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNBB	Conselho Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COPIPE	Comissão dos Professores indígenas de Pernambuco
COPIXO	Conselho de Professores Xukuru do Ororubá
CPI	Comissão Pró-índio
FD	Formação Discursiva
FUNAI	Fundação Nacional do índio
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MST	Movimento dos Sem Terra
NEI	Núcleo de Educação Indígena
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PI	Professor Indígena
PIN	Professor Indigenista
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SEDUC	Secretaria de Educação
SINTEPE	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Pernambuco
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas
UNI	União das Nações Indígenas
ONG	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PROLIND	Programa de Licenciatura Indígena
UPE	Universidade Estadual de Pernambuco

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1: Proposições do Multiculturalismo	34
Figura 2: Mapa de Pernambuco.....	86
Quadro 01: Situação das Escolas Indígenas do Estado de Pernambuco.....	72
Quadro 02: Regiões das escolas do povo Xucuru do Ororubá	84
Quadro 03: Triangulação (FD) de Identidade.....	123
Quadro 04: Triangulação (FD) de Currículo.....	124
Quadro 05: Triangulação (FD) de Interculturalidade.....	125

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
 CAPÍTULO I – O MUNDO E A INTERCULTURALIDADE	18
1.1 Identidade e Pós modernidade.....	20
1.1.1 Racismo e Identidade.....	23
1.2 Movimento Intercultural.....	30
1.3 Diálogo intercultural.....	37
1.4 Cultura e globalização	40
 CAPÍTULO II – POLÍTICAS EDUCACIONAIS	45
2.1 O processo político educacional	47
2.2 O interculturalismo e a educação indígena	55
 CAPÍTULO III – PERCORRENDO O CAMINHO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	63
3.1 Democracia e Educação.....	65
 CAPÍTULO IV - METODOLOGIA	81
4.1Objetivos.....	82
4.1.1 Objetivo Geral	82
4.1.2 Objetivos específicos	82
4.2 Tipo de pesquisa	82
4.3 <i>Locus</i> da Pesquisa	84
4.3.1 Contexto da população local nas cidades do estudo.....	84
4.4 Sujeitos	86
4.5 Instrumento de pesquisa	88
4.5.1 Entrevista e observação	88
4.5.2 Observação	89
4.6 Procedimento da Pesquisa	89
4.6.1 Procedimento de análise de dados	90
4.6.2 Análise da entrevista e da observação	90

CAPÍTULO V – ANÁLISE E DISCUSSÕES SOBRE OS RESULTADOS	92
5.1 Análise e resultados das Entrevistas	93
5.1.1 Formação Discursiva (FD) de Identidade	94
5.1.2 Formação Discursiva (FD) de Currículo	104
5.1.3 Formação Discursiva (FD) Intercultural	109
5.2 Análise e resultados da observação	114
5.3 Triangulação	120
5.3.1 Resultados e discussões da Triangulação	122
5.3.1.1 Triangulação (FD) de Identidade.....	123
5.3.1.2 Triangulação (FD) de Currículo	124
5.3.1.3 Triangulação (FD) de Interculturalidade	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICES	142
APÊNDICE A - CARTA-CONVITE PARA OS PROFESSORES INDÍGENAS	I
APÊNDICE B - Guião de Entrevista.....	II
APÊNDICE C – Entrevistas com os Professores	IV

INTRODUÇÃO

No mundo, em processo de transformações pelo qual passamos, com crises da economia global, do final da primeira década para o início da segunda, do século XXI, no processo de pós-modernidade, em que as transformações da Segunda Guerra Mundial já estão ficando para a história, em vários recantos do mundo, verificamos autoafirmações dos povos naturais, apontada por Santos (2008) como explosões de raízes. Santos (Ibid.) descreve que as turbulências apresentadas no mundo e as explosões de raízes equivalem às diversidades encontradas de forma mundial.

Segundo Lévi-Strauss (2008), a diversidade das culturas sempre esteve presente e sempre estará e, apesar de ser natural da espécie humana, o indivíduo ainda se escandaliza com ela, sem levar em conta a riqueza e grandeza que ela representa, procurando, muitas vezes, não aceitá-la, através de atitudes áusteras, arbitrárias. Lévi-Strauss (Ibid.) ainda revela que o pensamento da igualdade natural pode ser percebido como algo enganoso, se não levar em conta a diferença. Para Santos (2008), uma das premissas de uma política contra hegemônica, de caráter universalista dos direitos humanos ocidentais, é que “nem todas igualdades são idênticas e nem todas as diferenças são iguais”(Ibid., p. 447), sendo necessário reconhecer as lutas pelos direitos da igualdade e as lutas pelos direitos das diferenças.

Essa diversidade não foi reconhecida e nem aceita pelos europeus no contato com as populações nativas do continente Americano. Todorov (2010), em seu trabalho “A conquista da América: a questão do outro”, demonstra que, para a população indígena, a chegada dos europeus vai causar uma ruptura dos moldes educacionais de diversas culturas e crenças milenares aqui existentes. Ruptura esta que não fora completa pela resistência de diversos povos, não só dos povos indígenas que vivem no território brasileiro, os quais existiam mais de seis milhões, antes da chegada dos europeus, hoje, segundo os últimos levantamentos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹, são apenas um pouco mais de 817 mil. Rodrigues (1993) relata a existência de mais de mil etnias, restando hoje um pouco mais de 230, com cerca de 170 línguas.

A educação indígena também teve uma ruptura quando foi introduzida a educação escolar europeia, primeiro, pela dificuldade encontrada em função de toda diversidade cultural

¹ O último censo demográfico, realizado pelo IBGE no ano de 2010, a população indígena no território brasileiro era de 817.963 pessoas.

existente no território brasileiro; segundo, com a catequese dos padres jesuítas, que procuraram ensinar aos povos que aqui viviam, na colônia americana de Portugal, a cultura europeia nos moldes da religião cristã, de forma a acreditar que a cultura e religião indígenas não eram a forma correta de se viver, sem levar em conta as tradições milenares e mais antigas do que a religião cristã, além das diversidade que se encontravam em todo o território brasileiro.

O povo Xukuru Ororubá², objeto de estudo desta investigação, tem seus territórios hoje, dentro dos Municípios de Pesqueira e Porção no Estado de Pernambuco, também passou por transformações, vendo o seu curso ser afetado como outros povos indígenas do Nordeste e de todo o Brasil. A trajetória educacional do povo Xukuru da Serra do Ororubá, a partir da estadualização do ensino escolar dos povos indígenas no Estado de Pernambuco surge como nossa questão de estudo, procurando ver a relação entre a estadualização e a educação intercultural que emerge a partir deste processo que retira o poder local sobre os rumos da educação indígena e transfere para a esfera do Estado.

Com a Reforma Pombalina, em 1759, quando os jesuítas foram expulsos de Portugal e de suas colônias, pelo então rei D. José I, o Marquês de Pombal decidiu que a educação, antes dirigida pelos padres, seria de responsabilidade de leigos, os quais passaram a ser responsáveis pelas aulas régias, além da administração das missões ficarem no poder do diretório, que seriam responsáveis pela administração dos aldeamentos. Essa Lei do Diretório começou pelos aldeamentos indígenas do Grão Estado do Pará e do Maranhão, em 1755, e, a partir de 1758, é estendida para todos os aldeamentos dos Estados brasileiros, passando o aldeamento Xukuru a se chamar Vila de Cimbres em 1762, e, em 1880, passa a ser distrito de Pesqueira.

Nesse tempo, pelo decreto da Lei das Terras, em 1850, segundo Cunha (1986), Ribeiro (1996), Oliveira (2004), inicia-se a dificuldade de se provar a identidade indígena, pois, vira motivo de perseguição e expulsão das terras históricas de cada povo no Brasil. Aldeamentos como dos Xukuru na cidade de Pesqueira, precisaram lutar como povo para terem direitos às suas terras.

Para Woodward, Silva e Hall (2004), as lutas de afirmações de identidades têm causas e também consequências materiais. Segundo Wash (2009) e Ribeiro (1995), a coletividade

² Fazemos uma distinção no sentido de que este povo não é da mesma etnia dos Xukuru Kariri, do Estado de Alagoas.

dos povos indígenas na América Latina é de um laço muito forte, propiciando o fortalecimento de sua identidade. Santos (2008) nos explica que o ressurgimento dos povos indígenas é um direito às redescobertas das raízes de territorialidade desses povos. Santos (2008) e Souza Filho (2004) observam que o respeito à coletividade desses povos precisa ser levado em conta pela individualidade dos povos ocidentais.

Segundo Grupioni (2001), a aceitação das diferenças e o reconhecimento aos povos indígenas e de sua identidade vêm-se repercutindo de forma notória, não só no Brasil, mas em várias partes do mundo. As populações indígenas aparecem no contexto das políticas internacionais. E é nesse contexto que foi aprovada, no ano de 1995, a “Declaração de Princípios sobre A Tolerância”, pela Conferência Geral da UNESCO, em sua 28ª reunião em Paris, a qual no seu Artigo 4º trata da educação. O artigo 4.1 nos traz que:

A educação é o meio mais eficaz de prevenir a intolerância. A primeira etapa da educação para a tolerância consiste em ensinar aos indivíduos quais são os seus direitos e suas liberdades a fim de assegurar seu respeito e de incentivar a vontade de proteger os direitos de liberdade dos outros.

Grupioni (2001) acredita que apesar da discriminação e intolerância que ainda acontecem com os povos indígenas no mundo, há sinais de avanços através do diálogo e respeito entre os demais segmentos da sociedade e as comunidades indígenas, como também há uma troca de relações com os Estados nacionais que ocupam os antigos territórios dos povos pré-colombianos.

Já, em 10 de novembro de 1948, a Assembléia Geral das Organizações das Nações Unidas (ONU) declara, no seu Artigo 26º, que toda pessoa tem direito à educação. E complementa, no Artigo 26.2, “A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais e religiosos...”.

Diante desse contexto de compreensão da diversidade existente no mundo, o respeito às considerações e costumes de cada etnia, o chefe do povo Sêneca, em um discurso em resposta a Sociedade Missionária de Boston, já se pronunciava, no ano de 1805, em defesa da pluralidade, ao colocar que a concepção de educação é diferenciada e faz parte da cultura de cada povo:

Nós estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo coração. Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa idéia de educação não é a mesma que a nossa (apud BRANDÃO, 1995, p. 08).

Não pensando ainda em direito à educação diferenciada, mas em protetorado dos povos indígenas, é criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), no Brasil, em 1910, no início da República, sob a direção do Marechal Candido Mariano da Silva Rondon, que era de origem indígena. O Serviço de Proteção aos índios procurou manter relações cordiais com povos indígenas durante a exploração dos territórios mais ao oeste do Brasil. O lema do Marechal Rodon e outros como Darcy Ribeiro e os Irmãos Cláudio e Orlando Vila Boas era: “morrer se preciso for, matar nunca” (RIBEIRO, 1996, p. 169).

Os irmãos Vila Boas idealizadores do Parque do Xingú - em 1961, procuraram dar melhor assistência aos índios do parque, porém concentraram povos de diferentes culturas no mesmo lugar, sem levar em conta suas diferenças e tradições. O Serviço de Proteção ao Índio (SPI) foi substituído pela Fundação Nacional do índio (FUNAI), em 1967. Toda essa forma de prática de ensino teve como proposta a assimilação dos povos indígenas, seja da época do Brasil Colônia ou do Império e durante vários anos do período Republicano.

Durante vários séculos, desses povos com a sociedade regional/nacional, inclusive com a presença de escola dentro das áreas indígenas com o formato da educação regional, cujo objetivo era assimilação e integração do índio à sociedade nacional (ALMEIDA, 2001, p. 18).

Com a Constituição brasileira de 1988, após período de mais de vinte anos de ditadura militar no Brasil, é reconhecido o direito da terra aos povos indígenas brasileiros e o direito à sua língua materna. Os Xukuru da Serra do Ororubá se voltam para a reconquista de suas terras sob a liderança do Cacique Xicão, e com apoio de outros povos indígenas e do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), criado pelo Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) - em 1972, para lutar pelo direito à diversidade cultural dos povos indígenas, passam a reconquistar terras que outrora foram tomadas por posseiros e fazendeiros.

A outra luta desse povo foi por uma educação que não se nega à preservação de sua cultura e a oportunidade surge a partir da estadualização do ensino. Em 2002, é revogada a resolução 03/99, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que referendava o município como responsável pela educação escolar indígena, passando a administração para as Secretarias de Educação dos Estados da União. Em Pernambuco, foi criada a Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE), a qual vem permitir que os próprios índios ministrem suas aulas.

Com esse formato passou a dar mais autonomia às escolas e aos professores da Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE), ao seu currículo e aprendizagem, levando em conta não só a pedagogia formal, mas a repassar a importância do povo indígena, sua história e cultura, além de ter um calendário escolar adaptado às suas necessidades, como por exemplo, ao tratamento com a terra, que é muito importante na economia da sociedade indígena.

A partir dos anos 1990, há um aumento do número de trabalhos acadêmicos em educação indígena, conforme o levantamento de Grupioni (2008), eram 74 trabalhos acadêmicos no Brasil até 2002, entre teses e dissertações, e, após um novo levantamento em cinco anos, esse número mais que dobrou passando para 154 trabalhos - até o ano 2007. Um dos motivos pelo qual pesquisadores começam a se interessar pela educação indígena passa pela questão administrativa educacional, da transferência desta questão ficar a cargo do Ministério da Educação e Cultura (MEC), e não mais dos serviços de proteção indigenista.

O referencial teórico levou a refletir e determinar as categorias que serviram de guias do trabalho: a Educação Escolar Indígena (EEI), interculturalidade e cultura.

A opção metodológica se voltou para pesquisa de natureza qualitativa, de tipo descritiva, com subdivisões de pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo, observações e análise dos dados, tendo como lócus as aldeias do povo Xukuru, como também a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Campus Caruaru, espaço em que os docentes indígenas realizam sua graduação em Licenciatura Intercultural. Fomos convidados a participar como ouvintes das reuniões do Conselho de Educação Escolar Indígena (CEEIN) de Pernambuco, na Secretaria de Educação de Pernambuco, na cidade do Recife, estas reuniões também serviram de direcionamento para nossa investigação.

Esta pesquisa tem como fio condutor a historicidade da educação do povo Xukuru do Ororubá, e como esta se encontra a partir das mudanças do século XXI e/ou da estadualização. O interesse pelo tema surge do contato estabelecido por meio de um curso de atualização da história dos povos indígenas, que realizamos no ano 2007, e tivemos contato com representantes da Comissão dos Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE). Como temos graduação na área de história, sempre tivemos simpatia pelo assunto.

A resistência ao direito de preservação de sua cultura, apesar de ter perdido sua língua após o Decreto Pombalino, une o povo Xukuru do Ororubá e, através da educação, que por muito tempo lhe foi negada, nos levou a investigar as escolas das aldeias desse povo. O claro

descaso com as causas indígenas também foi um dos fatores que nos motivou a desenvolver essa pesquisa, que nem mesmo a Lei 11.645/2008, que tornou obrigatório, no Ensino Fundamental e Médio do país, o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e particulares, consegue assegurar um bom trabalho e respeito pela cultura e o povo indígena, lei esta que acaba não sendo cumprida.

Em algumas formações continuadas que participamos pelo governo estadual ou municipal a tratar dos temas da Lei 11.645/2008, verificamos que os capacitadores abordam mais o estudo afro-brasileiro e quase não se fala no assunto dos povos indígenas, já que a mesma lei refere ao estudo dos dois grupos. Há um silenciamento quando se trata da cultura dos povos indígenas. Tal situação nos leva a pesquisar e procurar entender o caminho de uma educação diferenciada para os povos de etnias ameríndias no Brasil, em especial o povo da etnia Xukuru do Ororubá.

Este trabalho está dividido em cinco capítulos, além da introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, tratamos, através de uma revisão literária, da interculturalidade e das preposições do multiculturalismo. Trabalhou-se também a identidade, a pós-modernidade e globalização, como também a diversidade cultural dos povos indígenas. Para tanto, o embasamento teórico acerca de tais considerações foi desenvolvido à luz dos seguintes autores: Cunha (1986), Todorov (1993), Grupioni e Vidal, Fischmann e Lopes da Silva (2001) Leite (2003), Silva (2004), Hall (2005), Candau (2008), Santos (2008), Lévi-Strauss (2008), Apple (2008), Freire (2009), Walsh e Tubino (2009), Mato (2009).

No segundo capítulo, tratamos sobre os processos políticos educacionais e o interculturalismo das sociedades indígenas no Brasil, especificando o povo Xukuru. Procuramos discorrer este capítulo, referendado por autores como: Cunha (1986), Apple (1989), Ribeiro (1995), Ferreira (2001), Tassinari (2001), Arruda (2001), Lopes da Silva e Grupioni (2004), Laraia e Monteiro (2004), Santos (2008), Candau (2008), Pineda (2009).

No terceiro capítulo, tratamos de percorrer os caminhos que levaram a educação intercultural dos povos indígenas no Brasil e a luta por um currículo contra hegemônico, e formas de aprendizagem, mais especificamente do povo Xukuru no Estado de Pernambuco, como também o processo de estadualização do ensino. Procuramos verificar através de documentos de Lei como a Constituição da República Federativa do Brasil (2008) e de autores como Cunha (1986), Apple (1989), Ribeiro (1995), Ferreira (2001), Tassinari (2001),

Arruda (2001), Lopes da Silva e Grupioni (2004), Laraia e Monteiro (2004), Santos (2008), Candau (2008), Pineda (2009).

No quarto capítulo, apontamos o caminho metodológico utilizado na pesquisa, descrevendo o tipo de estudo, contextualizando a população, e apresentamos os instrumentos de observação e pesquisa.

O quinto capítulo tratou dos resultados obtidos nas coletas das entrevistas e observações da pesquisa de campo e análise dos discursos dos mesmos.

As considerações finais foram realizadas a partir dos resultados propostos pelos nossos objetivos, esperamos que este trabalho venha contribuir com os estudos futuros na trajetória da Educação Escolar Indígena e dos povos indígenas.

CAPÍTULO I
O MUNDO E A INTERCULTURALIDADE

“Temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

Boaventura de Sousa Santos

1.1 Identidade e Pós-modernidade

Na pós-modernidade, segundo Hall (2005), há uma mudança na identidade do sujeito e na sua estabilidade, “O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático” (p. 12), produzindo o homem pós-moderno. Para o autor, o sujeito pós-moderno e sua identidade são sempre transformados, estando em movimento através da cultura que o circula, da sua identidade, da sua historicidade e da sua compreensão como ser participante de sua comunidade.

Historicamente, as comunidades indígenas, no mundo e no Brasil, após passarem anos de tentativas de assimilações pelos poderes hegemônicos dos Estados Nacionais, e por transformações, preservaram suas identidades, buscando, através da sustentação da sua cultura e de seu espaço, serem reconhecidas e identificadas como povo.

Segundo Anderson (1999), o termo pós-moderno, como o da modernidade, não foi concebido nem na Inglaterra, nem nos Estados Unidos, e sim na América Espanhola. Se o modernismo foi de encontro à cultura Espanhola, pelo poeta Nicaraguense, Ruben Darío em 1890, o “postmodernismo” é expresso por Federico de Onís em 1930, para criticar o conservadorismo do modernismo que, com os anos, foi apropriado pelas culturas ocidentais, levando outras diretrizes. Santos (1989) sugere uma dupla ruptura, através de um novo conhecimento que é uma construção baseada na soma da teoria científica e do senso comum. Isto resulta num conhecimento muito mais profundo “o que se pretende é um novo senso comum com mais sentido, ainda menos comum” (p. 150).

Para Wieviorka (2006), essa ruptura possibilitou escolhas políticas e históricas, levando as pessoas a optarem pela sua autenticidade e por diferenças culturais. As ciências sociais, a partir dos anos 1980, mantiveram como debates importantes a questão da pós-modernidade, levando em conta a comunidade, identidade e cultura. No Brasil, os movimentos quilombolas e dos povos indígenas começam a ressurgir para ocupar espaços que historicamente os pertenciam, contudo, não eram notados, nem pelo poder público nem pela sociedade, saindo de um silenciamento que lhes foi outorgado.

Segundo Wieviorka (Ibid.), o sujeito tem a capacidade de lutar contra exploração e “universalismo do direito e da razão” quando esta em lugar de melhorar a qualidade de vida da pessoa a nega e explora, sendo usado pela mídia para consumo e aquisição. Este sujeito

também pode se rebelar contra o conformismo de um grupo sobre suas leis. “O sujeito é afirmação da liberdade pessoal”, mas, por outro lado, “é também a possibilidade de escolher e participar” (p. 51). Para Alain Touraine (apud, WIEVIRKA, 2006), o sujeito

é a capacidade de colocar em relação os dois registros que na existência de uma pessoa são-lhe dados como distintos e que, se não, correm risco de uma dissociação total: por um lado, sua participação ao consumo, ao mercado, ao emprego como atividade remuneradora, o acesso à razão instrumental, a pertinência a um mundo “objetivo, e do outro lado, sua ou suas identidades culturais, o acesso ao trabalho como atividade criadora, sua religião, sua memória, sua vivência, suas crenças, sua subjetividade (p. 51).

Conforme Hall (2005), o sujeito pós-moderno conseguiu alcançar um *status*, diferenciado daquele da época do iluminismo e do sujeito sociológico. O sujeito do iluminismo centrado sem sair de sua essência que formava sua identidade individualista e “era usualmente descrito como masculino” (p. 11), enquanto o sujeito sociológico aponta uma pessoa não autossuficiente, mas a identidade apesar de ainda possuir o núcleo interior pessoal “é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade” (p. 11).

Santos (2008) nos afirma que a questão da identidade está no reconhecimento do indivíduo pelo outro dentro do grupo. Nesta ótica, povos indígenas reconhecem a etnia a que pertencem, suas atividades, suas crenças, sua história, sua distinção, como os quilombolas, que são comunidades descendentes dos antigos escravizados, fugidos da mão de obra escrava, que reconhecem a participação e produção da sua cultura, que faz parte da multiculturalidade no Brasil.

Esse reconhecimento é primordial para a autoafirmação de culturas que possam estar ameaçadas por culturas de massas e hegemônicas. Para Wieviorka (Ibid), há uma rejeição pela “mundialização” que possa esmagar as etnicidades, as línguas, as religiões de povos outrora escravizados e colonizados. As identidades coletivas precisam balancear para não se fecharem e não saberem se comunicar, mas, ao se abrirem, “corre o risco de perder sua alma, [...]. A característica própria das identidades coletivas, nas sociedades democráticas ao menos, é de serem constantemente solicitadas pelos apelos ao fechamento e à abertura” (WIEVIORKA, Ibid., p. 149).

Dubar (2006), trabalhando o conceito de identidade, aborda a comunidade francesa das gerações dos anos 60 aos anos 90, onde analisa o cotidiano dos indivíduos, o sujeito na

família, no trabalho e no campo político e religioso em que a identidade pessoal está ligada a essas três formas identitárias. Dubar (Ibid.) afirma que as crises que ele encontrou em sua pesquisa têm um ponto em comum: “o questionamento das formas comunitárias do lado social, mais precisamente duma configuração antiga das formas identitárias, a que repousava na supremacia das identidades culturais e estatutárias nas identificações reflexivas e narrativas” (p. 188).

Formas estas que estão presentes, segundo Dubar (Ibid.), no aumento de divórcios ou poucos casamentos, na desestabilização religiosa, nas modificações e transformações dos trabalhos, o individualismo familiar aparece à frente das identidades coletivas. Mas, apesar desse individualismo do “Eu sobre o Nós”, “Não há identidade do Eu sem identidade do Nós” (NOBERT ELIAS apud DUBAR, 2006, p. 21), entendendo-se que “A individualização significa, potencialmente, a primazia crescente dos Eus sobre os Nós, a participação activa dos cidadãos naquilo que diz respeito, a tomada de consciência das identidades pessoais nas decisões coletivas” (p. 189). Na formação do “Eu sobre o Nós”, aparece o sujeito etnocêntrico, que, segundo Todorov (1993), acredita que seu modo de vida é universal e, sendo assim, é o correto de se viver, não tem a pretensão de provar outras formas, já que na sua visão os “outros”, que não são como “eu”, são diferentes.

Segundo Wieviorka (Ibid.), com a queda do muro de Berlim, houve um aumento do individualismo moderno e do desenvolvimento da natureza das diferenças culturais, dessa forma, ficaram em evidência o sujeito individual e o reconhecimento de diferentes culturas. Esse individualismo permite que, como pessoa única, o ser escolha suas atitudes, porém, não impede de pertencer a uma coletividade que lhe possa propiciar melhorias de seu interesse. Esse sujeito, que aparece na sociedade pós-industrial, segundo Wieviorka (2007), demonstra sua participação e acesso ao consumo como condição para a integração na vida moderna.

As identidades culturais de “toda ordem: religiosas, étnicas, de “gênero”, elas traduzem eventualmente um esforço dos atores para transformar [...] em capacidade de afirma-se de maneira autônoma (WIEVIORKA, 2007, p. 107). Santos (2008) aponta a identidade através de uma “pausa transitória”, acumulando diferentes identidades no processo de identificação, em que o indivíduo e os grupos sociais trazem consigo um acúmulo das suas vivências com o passar dos anos. A soma de contribuições que a pessoa traz completa sua identidade e a cultura da qual ela participa é fundamental para a sua formação.

Lévi-Strauss (2008) explica que a cultura sempre foi dinâmica, não estaciona, transforma, acumulando histórias, essas transformações não são resultados de culturas isoladas, mas sim de combinações “por meios variados (migrações, empréstimos, trocas comerciais, guerras), essa peculiaridade cultural, combate a ideia preconceituosa de “que é (...) uma cultura superior a outra” (p. 55), como as culturas estão em contatos permanentes, acumulando saberes desde os últimos milênios, não se pode julgá-las como inferiores ou superiores, mas, simplesmente, distintas, com traços comuns e diversos entre si.

Desses contatos que as populações diversas do mundo têm com novos indivíduos, reconhecendo as particularidades e similaridades culturais, surgem o que chamamos de alteridade, preconceito e atos de racismo.

1.1.1 Racismo e identidade

Wieviorka (2007) lembra que apesar do termo “racismo” aparecer entre o período da I guerra e II guerra mundial, a prática do mesmo e também as ideias já eram empregadas anteriormente, sendo bastante antigas, fazendo inclusive alusão aos antigos gregos, que consideravam inferiores os não fossem helenos. Da forma clássica, nos explica Wieviorka (2006), o racismo é construído a partir de dois acontecimentos: a expansão das grandes navegações que possibilitou o contato com povos desconhecidos dos europeus, de culturas distintas, entre eles, os indígenas; e o outro foi o antissemitismo a partir do antijudaísmo na Europa³.

Essa exploração, de forma preconceituosa e racista, foi usada no Brasil primeiramente contra os povos nativos da região e, em seguida, contra os povos trazidos da África para trabalhar como escravizados juntos com os índios que eram capturados para o mesmo fim e intitulados de negros da terra, para fazer distinção dos outros escravos vindos do continente africano.

Wieviorka (2007) nos informa que a ideia do racismo, chamado Racismo Científico, começa a ser difusa no final do século XVIII e início do século XIX, um racismo clássico em

³ Em Maria das Graças Ataíde Almeida, no seu trabalho: Leituras Anti-semitas: periodismo disfarçado de catequese (1924-1940): In: CARNEIRO: Maria Luiza Tucci. O anti-semitismo nas Américas; descreve como a influência do discurso anti-semita na Europa, desembarcou no Brasil influenciando intelectuais no período de 1920-1940, inclusive observando como no Estado de Pernambuco a congregação mariana possuía um acervo de livros anti-semitas na sua biblioteca.

que “atributos biológicos e naturais e atributos culturais podem ser objetivo de teorização científica, inclusive sem descartar por alguns pensadores do princípio da ‘idéia de nação’”. Lembrando que, já no século XVII, algumas teorias pretendem inferiorizar os povos indígenas das Américas e os povos do continente africano através do meio ambiente e de suas culturas.

Para Todorov (1993), a palavra “racismo” designa o comportamento, na maioria das vezes, de “ódio e desprezo com respeito a pessoas com características físicas bem definidas e diferentes das nossas; e por outro lado, de uma *ideologia*, de uma doutrina referente às raças humanas” (p. 107). Esses dois domínios não necessariamente estão juntos, o racismo, como Todorov define, pode ser letrado sem precisar ser usado, “o racista comum não é um teórico, não é capaz de justificar seus argumentos” (Ibid., p. 107), enquanto o que defende essa ideologia pode ter nos atos e gestos teorias conceitualmente racistas.

O que se pode ver durante o período entre as guerras mundiais, na primeira metade do século XX, foi a ideologia levando à prática do racismo, causando perseguição, mortandade e destruição, na qual a ideologia nazista serviu para atos e ações contra povos judeus, ciganos e outros, em nome de uma “raça pura ariana”, achando-se superior as outras.

Apesar do racismo científico não ter desaparecido por completo, Wieviorka (2006) considera que o nazismo tenha sido “ao mesmo tempo, o apogeu e o momento de declínio do racismo clássico” (p. 167), mas, as práticas racistas ainda podem ser vistas em algumas democracias, podendo assim dizer que houve um declínio do preconceito racial em relação ao período das duas grandes guerras mundiais.

Mas se o racismo Científico, racismo clássico, o racismo declarado, aparece de forma declinável, outra forma de racismo aparece na contemporaneidade, para Wieviorka (2006), este novo racismo de forma não declarada, denominando Racismo Institucional, não procura por meios biológicos ou físicos diminuir o outro, mas excluir da sociedade culturas e suas divulgações.

A diferença ainda se encontra em voga, para Wieviorka (Ibid.), o diferencialismo é usado como propaganda, como foi usada pelos nazistas, porém, dessa vez, não como exploração, atos de dominação como fora feita na época colonial, mas através da segregação, excluindo o outro e sua cultura. Por isso, é que Wieviorka levanta reflexões acerca da existência desses dois racismos:

o antigo, clássico, científico, perversão do universalismo moderno, associada antes de mais nada à colonização, e o novo, próprio às sociedades mais modernas, até mesmo pós-moderna; o primeiro contribuindo aos processos de dominação e de inferiorização, o segundo aos processos de rejeição, de marginalização (WIEVIORKA, Ibid., p. 171).

Esse racismo não declarado que aparece nos dias atuais pode ser visto em vários países, em que há discriminação, mantendo o trabalho, ou comunidades apartadas, criando um mecanismo rotativo, um círculo de vício, procurando inclusive nos sistemas escolares. Wieviorka (Ibid.) nos informa que os dois racismos estão presentes na sociedade Norte Americana, de forma aberta ou de forma não declarada, a hierarquia e a diferença dentro da sociedade.

Para Xiberras (1993), o racismo pode tentar excluir, escolher e eleger o seu alvo como, por exemplo, minorias étnicas, ou por qualquer pretexto político ou religioso, sendo excluídos não só de possibilidades materiais, mas também das suas riquezas espirituais.

Povos indígenas e também povos africanos trazidos para o continente americano sentiram e sentem o preconceito e exclusão na ausência do (re)conhecimento, da falta de divulgação dos seus valores e da possibilidade de expressarem sua espiritualidade e de seus povos, como a dificuldade de promover entre os seus, ficando ausente do simbolismo na sociedade.

Xiberras (1993) afirma que há formas de exclusões visíveis e invisíveis, que na sociedade em que a economia para o homem é primordial, a pobreza e o desemprego acabam sendo pontos de exclusão para uma vida inserida em sociedade, causando conflitos e expectativas, inclusive quando estes tiveram insucesso escolar. A autora revela que, em sociedades na qual a economia prevalece e é grande o número do desemprego, considera-se o sujeito incapaz para o mercado de produção, torna-o excluído dessa sociedade.

Levando em conta que no Brasil o número de desempregados brancos é bem menor que o restante da população, negra ou parda, e que estes tiveram poucas oportunidades no sistema escolar, acaba levando ao círculo vicioso da falta de ensino e possibilidade de trabalho, gerando o preconceito em bairros mais humildes.

Para Wieviorka (2007), o preconceito pode ser uma pré-existência do racismo. A alteridade, para com a figura do outro, pode estar ligada ao racismo pela cultura do nosso “diferente”, da sua etnia ou religião. Ao julgar o outro, a pessoa age preconceituosamente, sem levar em conta as experiências vividas por esse desconhecido, critica, muitas vezes, o que

não conhece com profundidade, apresenta uma opinião formada sem argumentos contundentes. No preconceito, podemos verificar os estudos feitos da população brasileira por diversas pessoas chamadas de “homens de Ciencia”, Schawarcz (1993), nos fornece o exemplo de Thomas Buckle, que mesmo não tendo colocado os pés no Brasil, classifica de “exemplo de nação degenerada de raças mistas” (apud SCHAWARCZ, 1993, p. 36), condenava o futuro da população pelo clima e sua miscigenação.

A miscigenação foi um argumento usado por vários escritores para justificar problemas sociais no Brasil, intelectuais, principalmente europeus, que tinham seus escritos devorados pelas classes abastardas brasileira. Schawarcz (Ibid.) informa que o conceito de raça nesses escritos “é introduzido na literatura mais especializada em inícios do século XIX” (p. 47), e a partir de tal literatura, aparece o adversário da corrente iluminista de igualdade das revoluções sociais que, durante o século XVIII, predominou através da Revolução Francesa, de uma igualdade, considerando grupos diversos denominados como povos.

Segundo Schawarcz (Ibid.), aparece uma visão monogenista, que defendia que a humanidade era una, e visões poligenista, em que autores defendiam vários lugares de criação a que poderia explicar as diferenças raciais. “Enquanto as ‘sociedades antropológicas’ pregavam a noção da ‘imutabilidade dos tipos humanos’ e no limite das próprias sociedades, os estabelecimentos ‘etnológicos’ mantinham-se fiéis à hipótese do ‘aprimoramento evolutivo das raças’” (SCHAWARCZ, Ibid., p. 54).

No Brasil, com a criação do primeiro Museu Nacional, em 6 de julho de 1808, por Dom João VI, essas literaturas são escritas por meios das revistas do museu, como o exemplar de número 01, por J. B. Lacerda, em que escreve sobre os Botocudos, nativos da região, “pela sua capacidade os Botocudos devem ser colocados a par dos Neo-caledonios e Australianos entre as raças mais notáveis pelo seu grão de inferioridade intellectual” (apud SCHAWARCZ, Ibid., p. 75).

Os Aimorés ou Botocudos, povos do grupo linguístico Macro-Jê, sempre foram perseguidos pela sua resistência ao domínio e, principalmente à invasão de suas terras, sendo vistos como barreiras por resistirem aos avanços e aculturação dos seus, em toda época da chegada dos europeus até os dias mais próximos. Por isso, talvez foram chamados de raça inferior pelos que propunham sua dominação e extermínio.

Ataíde de Almeida (2002), trabalhando o ideário dos intelectuais brasileiros na primeira metade do século XX, remete que, com raras exceções como Manoel Bomfim, os

intelectuais defendiam o pensamento de um Brasil mais voltado para uma descendência europeia, tentando se afastar dos costumes das culturas africanas e das populações indígenas, através de discursos preconceituosos acerca da cultura dessa parte da população.

Na análise de Wieviorka (2007), conforme as identidades culturais (étnicas, religiosas e outras) se afirmam, o nacionalismo extremo aparece, e o racismo se renova na forma diferencialista, no entanto, essas identidades ganham visibilidade e sua existência passa a ser reconhecida e sua mobilidade, estimulada. Há de apartar o outro enquanto o racismo universalista procurar inferiorizar de forma hierárquica as raças.

Essa hierarquia tratada pelo racismo universalista, segundo Todorov (1993), tem na figura etnocêntrica seu principal representante. Para o etnocentrismo, “seus valores são os valores e isso lhe basta; nunca busca verdadeiramente prová-los” (TODOROV, Ibid., p. 21), não passa pelos seus pensamentos a possibilidade de haver diferenças ou tentar ver o mundo com os olhos do outro, discriminando sempre o que é diferente. Lévi-Strauss afirma que “a diversidade das culturas é facto no presente, e também de direito no passado, muito maior e mais rica que tudo o que estamos destinados a dela conhecer (2008, p. 14), e como declara Todorov, “A diversidade humana é infinita” (Ibid., p. 21), o sujeito etnocêntrico ver o mundo a partir de si e de seu grupo, não levando em conta todas essas diversidades.

Trabalhando no viés da antropologia social, Cunha (1986) revela que essa questão de “Raça não existe, [...] Tampouco podem ser invocados critérios baseados em formas culturais que se mantivessem inalteradas, pois isso seria contrário à natureza essencialmente das culturas humana” (p. 111). Então os grupos indígenas que habitam o território brasileiro, parte estão formados por grupos isolados (em torno de trinta, segundo o censo 2010), outros, em contatos esporádicos, e ainda outros, em contatos permanentes, como o caso do povo Xukuru do Ororubá, que apesar desse contato permanecem como povo indígena.

Para Hall (2005), existe um equívoco quando se fala que a raça determina uma nacionalidade, já que raça, no sentido da categoria biológica, não existe no caso da espécie “Homo”, uma vez que, a maioria das nações é formada por diversos povos. Lévi-Strauss (2008) afirma que a diversidade é um fenômeno natural da cultura e que a grande contribuição são as diferenças que ocorrem de forma voluntária ou não, e estas diferenças existentes podem ser inclusive absorvidas pelos contatos entre dominadores e dominados.

Cunha (1986) reflete sobre a ideia de assimilação, como pretensa opinião de algumas pessoas ligada a grupos ruralistas que defendem assimilação dos povos indígenas em pró de

suas terras, de integração. Os povos indígenas, integrados ao Brasil, não deixaram de ter suas culturas diversas, direitos a lideranças, nesse caso, a “Integração significa, pois, darem-se às comunidades indígenas verdadeiros direitos de cidadania, o que certamente não se confunde com emancipação, enquanto grupos étnicos distintos...” (CUNHA, 1986, p. 110).

Cunha (Ibid.) ainda nos explica que as sociedades de povos indígenas que realmente podem distinguir o sujeito “índio” do “não índio”, ou seja, o reconhecimento que um grupo tem sobre o indivíduo é válido para ele ser reconhecido como parte integrante de um povo, “Na realidade, a antropologia social chegou à conclusão de que os grupos étnicos só podem ser caracterizados pela própria distinção que eles percebem entre eles próprios e os outros grupos com os quais interagem” (CUNHA, Ibid., p. 111). Assim, o que podemos verificar é a característica da pós-modernidade citada anteriormente, no que se refere ao reconhecimento histórico cultural e não precisamente biológico.

Ghai (2003) afirma que “O racismo e o multiculturalismo são ambos produtos da globalização” (p. 557), enquanto que o racismo é prática comum do colonialismo imperial do ocidente para levar a ideologia da sua cultura ao mundo, o multiculturalismo, nos anos atuais, luta para combater o que foi deixado pelo racismo. Apesar de o termo multiculturalismo referendar “a coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes no seio da sociedade moderna” (SANTOS, NUNES, 2003, p. 26) existem diferentes conhecimentos do termo “multiculturalismo”, que deveremos descrever mais a frente, as quais perceberemos que nem todos são insurgentes.

Para Marés de Souza Filho (2003), o “multiculturalismo, em um mundo no qual o Estado reconhece, protege e pretende transformar todos os direitos individuais, é quase impossível” (p. 73), já que, no Estado multicultural, a sobrevivência das diversas culturas deveria ser levada em conta. Por exemplo, no Brasil, as culturas dos diversos povos indígenas sofrem uma vez que culturas de caráter coletivo vão contra o direito individual hegemônico que se pretendia o Estado, através da assimilação desses povos.

O direito coletivo é frisado por Santos e Nunes (2003), Marés de Souza Filho (2003) e Neves (2003), principalmente, em se tratando da questão da terra pelos povos originários, a qual os novos Estados nacionais, como da América latina, usaram estes povos em lutas pela soberania, mas não concederam de imediato nas suas legislações, “os direitos dos povos indígenas, por serem coletivos, foram omitidos das legislações escritas” (SOUZA FILHO, Ibid., p. 92).

No Brasil, a tentativa de integração de diversos povos indígenas, durante esses 500 anos de contato com uma nova cultura que vinha do outro lado do atlântico, com uma política colonialista que tentou a “subjugação cultural e econômica, consistia em promover uma integração forçada, religiosa e econômica” (SOUZA FILHO, Ibid., p. 77). De acordo com Filho, com o novo Estado Nacional Brasileiro, a política durante décadas foi realizada de duas formas: se omitindo em relação a alguns povos, como se estes não existissem, na tentativa de integrá-los futuramente (multiculturalismo assimilacionista), ou criando refúgios, sem considerar seus territórios originários para apartados da sociedade nacional (multiculturalismo diferencialista).

Os direitos humanos da sociedade ocidental entram em choque várias vezes com os direitos coletivos dos povos indígenas (SANTOS, 2008) já que abordam de forma universal, sem levar em conta as formas multiculturais da diversidade humana, uma vez que a cultura ocidental prevalece como universal, levando fatalmente a um “choque de civilizações”. Para Santos (2003) “os direitos humanos têm de ser reconceitualizados como multiculturais” (2003, p.438) ou continuarão sendo “universais apenas quando olhados de um ponto de vista ocidental” (SANTOS, 2008, p. 443).

Santos (2007) analisa ainda os direitos humanos e o choque com os direitos coletivos no mundo, “de uma crise geral das ciências sociais” (p. 19), em que as grandes teorias dessas ciências teriam sido produzidas em três ou quatro países do “Norte”, estando fora da realidade para os países do “Sul”. Por isso, se faz necessário conceber que a “compreensão do mundo é muito mais ampla que a compreensão ocidental do mundo” (p. 20), em que o conhecimento pluricultural e seus direitos sejam contemplados a partir de conhecimentos fora dos eixos hegemônicos.

Para Apple (2008) e Santos (2008), o poder contra-hegemônico, do cosmopolitismo subalterno, confronta a tentativa dos poderes hegemônicos em todo globo nas suas diversas formas, seja na política ou na economia e também na cultura e na educação, que a democracia e a diversidade, através das lutas libertárias, prevaleçam com a contribuição do multiculturalismo cosmopolita subalterno, de formas diferentes, por pessoas diferentes e identidades diferentes, entre eles, o exemplo dos povos indígenas que possam lutar contra todas as formas de opressão.

Contra homogeneidade e pela ameaça que a uniformidade e monotonia levam ao mundo, Lévi-Strauss (2008) informa que existe uma necessidade, não só das instituições

internacionais, mas também é preciso que cada um de nós seja generoso com as culturas diversas, pois é ela “a diversidade que deve ser salva, não o conteúdo histórico que cada época lhe deu e que nenhuma poderia perpetuar para além de si mesma” (LÉVI-STRAUSS, *Ibid.*, p. 66).

Essa generosidade precisa ser trabalhada desde cedo, inclusive pelos sistemas educacionais, promovendo dentro e fora das escolas a interculturalidade entre as comunidades, entre as pessoas, reconhecendo a pluralidade e a multiculturalidade dos povos, aceitando a diversidade dos povos em toda parte do mundo.

1.2 Movimento Intercultural

A educação intercultural indígena é um processo de resistência de anos de luta, pelo reconhecimento da existência de povos e diversidade cultural no Brasil, apesar do discurso de integração nacional. Esse discurso foi persistido por séculos através dos colonizadores e posteriormente pela oligarquia brasileira, principalmente pelos ruralistas, em busca sempre de aquisição de terras indígenas. Quijano (2010) retrata que a colonialidade “é um dos elementos mundial capitalista” (p. 84), em que os Estados europeus, através de uma concepção eurocêntrica, consolidaram a sua visão de pessoas superiores sobre as demais populações do mundo.

Segundo Quijano (2010), essa exposição do eurocentrismo está ligada à colonialidade, com uma história de lutas de exploração há mais de 500 anos através de “salário, escravidão, servidão, pequena produção mercantil, reciprocidade” (p. 91). Conforme Quijano (*Ibid.*) o trabalho assalariado é uma fonte de poder, e como tal, no mundo capitalista, envolve lutas de classes, “entre explorados/dominados [...], em relação à raça e ao gênero” (p. 118), sendo eficaz para o controle do poder.

Essas disputas, conforme nos explica Quijano, se fazem presentes mesmo com a independência dos países antes colonizados, através de uma divulgação entre “vencedores” e “vencidos”, usando inclusive a questão da cor da pele através de um discurso para divulgação da visão de “dominantes/superiores ou europeus de um lado, e o conjunto dos dominados/inferiores” (*Ibid.*, p. 120), mesmo que a questão biológica não contribua para o resultado intelectual, “Tal papel é o resultado das disputas pelo controle dos meios sociais” (*Ibid.*, p. 118).

Quijano (2010) lembra-nos que sempre existiu uma “revolta intelectual [...], particularmente, na América Latina ”(p. 87), mas que, só após a segunda guerra mundial, é que as áreas, antes colonizadas do mundo capitalista, deram mais aversão a esse tratamento eurocêntrico. No Brasil, por exemplo, com a Constituição de 1998, ao que se refere às comunidades indígenas, é que esse panorama dá um grande passo para mudanças, já que na mesma contempla artigos sobre a educação de povos indígenas no Brasil, e os seus direitos de se manifestarem conforme suas culturas.

No entanto, parece que o facto de existir um discurso pela homogeneização cultural em prol de um projecto nacional da construção da cidadania nacional e de uma estratégia de interdição de culturas diversas já é, em si, um reconhecimento da diversidade cultural (CARVALHO, 2004, p. 72).

O movimento do multiculturalismo “teve início em países nos quais a diversidade cultural é vista como um problema para a construção da unidade nacional” (GONÇALVES, SILVA, 1998, p. 20). Carlinda Leite (2003) é categórica em dizer que a educação voltada ao multiculturalismo em Portugal vem com os ideais da democracia. É a partir dos anos 90 que há um interesse de “transformar uma ‘escola monocultural’ e elitista numa ‘escola para todos’” (p. 18), fugindo da ideia de formação de uma cultura homogênea para uma educação dinâmica incluída e diversa.

Completando este pensamento, Candau (2009) e Walsh (2009) nos destacam que o multiculturalismo não nasceu nas universidades, nem nos espaços acadêmicos, mas nas políticas de movimentos de defesa das sociedades, na defesa contra uma estrutura colonial e do capitalismo, por grupos excluídos inclusive de questões étnicas e contra hegemônicos.

Essa interculturalidade, como a própria expressão já diz, precisa ser, dentro das partes envolvidas, um caminho de via dupla, em que “O intercultural bem conduzido permite ‘identificar o outro’, mas, sobretudo, conhecer o outro na sua diferença e complexidade”(PEROTTI apud LEITE, 2003, p. 28), sendo necessário respeitar a cultura e o convívio com o desconhecido sem que precise esconder sua identidade.

Walsh (2009) nos remete, através do Fórum Latino-Americano de Políticas Educativas (FLAPE), na Colômbia, em 2005, que a interculturalidade tem o sentido contra-hegemônico, e que suas raízes não estão ligadas nem à Academia nem ao Estado:

Nesta tradição [dos movimentos sociais], a interculturalidade aparece como parte do discurso político e reivindicatório de populações afetadas pelo desenvolvimento do capitalismo através do despojamento da terra, pela ocupação de seus territórios por colonos portadores de outras tradições e valores culturais, pelo deslocamento de seus lugares de origem para outros territórios, particularmente as grandes cidades, onde se estruturam, complexos culturais multiétnicos, plurirregionais, intergeracionais, de gênero de trabalho etc., que colocam desafios difíceis de resolver mediante os mecanismos tradicionais da democracia transformista que caracteriza nosso regime social e político. [...] Foi a localização destas lutas [emancipatórias e de resistência dos povos indígenas e afro na América Latina] e de seus desenvolvimentos em novos contextos nacionais e internacionais que atualizou a discussão e nos obriga a precisar seus conteúdos (FLAPE apud WALSH, 2009, p. 22-23).

No final da década dos anos de 1970, no Peru, conforme nos relata Pineda (2009), Ex-Diretora do Centro Amozónico de Antropología y Aplicación, “começa-se a usar o conceito de interculturalidade, no âmbito da educação, especificamente na educação bilíngue para os povos indígenas, em contraposição à noção de biculturalidade, surgida nos Estados Unidos” (p. 103). Já que esta biculturalidade norte americana é baseada no multiculturalismo diferencialista como nomeia Candau, essa forma de multiculturalismo não tem interação, os grupos culturais continuam afastados.

Já no Brasil, apesar de não se pensar ainda em monitoramento pelos próprios povos indígenas da sua educação, Lopes da Silva (2001) nos demonstra que a escola, como instituição favorável e não colonizadora, começou a ganhar notoriedade nos anos de 1970, principalmente através do método de Paulo Freire, adequação ao contexto libertário que propunha sobre a especificidade dos povos indígenas. A autora afirma que, nos dias de hoje, “as pautas de reivindicação dos povos indígenas” levantam discussões dentro das especificidades da educação das escolas indígenas, buscando “possibilidades efetivas de criação de uma escola indígena diferenciada, com um papel importante na construção de diálogos interculturais e projetos políticos e de autogestão econômica, tecnológica, cultural e linguística por grupos indígenas específicos” (LOPES DA SILVA, 2001, p. 101).

Candau (2008) aborda a problemática do multiculturalismo e de suas vertentes, lembra que o multiculturalismo é diferente em cada região e frisa que, no Brasil, a relação multicultural é forte, apesar de as relações interétnicas deixarem cicatrizes nos grupos indígenas e afro-descendentes conflitantes; os problemas também “dependem de cada contexto histórico, político e sociocultural” (p. 19), uma vez que, em cada local ou país, o multiculturalismo apresenta características diferentes.

Na abordagem propositiva, a autora nos descreve que há três principais posições chamadas de multiculturalismo:

Primeiro, o multiculturalismo assimilacionista – no qual “não existe igualdade de oportunidades para todos/as...” (CANDAU, Ibid., p. 20), excluindo assim as pessoas e grupos que vivem nas regiões periféricas das cidades e de regiões mais afastadas. A proposta assimilacionista acredita que “vai favorecer que todos/as se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica” (Ibid., p. 20), como foi a política de integração do Marques de Pombal, a qual procurava integrar os povos indígenas à sociedade brasileira e obrigava esses grupos a esquecerem suas culturas, inclusive suas línguas.

A segunda é chamada de multiculturalismo diferencialista, é uma posição que “parte da afirmação de que, quando se enfatiza a assimilação, termina-se por nega-se a diferença ou por silenciá-la. Propõe então colocar ênfase no reconhecimento das diferenças” (Ibid., p. 20), essa segunda abordagem pode criar guetos e separações, com culturas homogêneas.

A terceira, e última perspectiva, é o multiculturalismo interativo, conhecido como interculturalidade, que “é a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presente em uma determinada sociedade” (Ibid., p. 22). Ao contrário do multiculturalismo assimilacionista, a interculturalidade é contra a hegemonização de uma cultura branca ocidental e de uma universalização da educação, mas para a interculturalidade também não agrada acentuar as diferenças como o multiculturalismo diferencialista, que propõe a garantia de espaços próprios que favoreçam a separação sócio e cultural, como foi o caso dos países sul africanos.

Assim como Candau (2008), também procuraremos a terceira via, o multiculturalismo interativo e aberto, chamado de interculturalidade, que promove e reconhece o “outro e o direito à sua existência, com ajuda e educação para todos, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais”. Por isso é preciso entender “escola como um espaço de cruzamento de culturas” (p. 15), é preciso também que os docentes estejam prontos para esta abordagem.

A seguir, mostraremos, através de forma geográfica idealizada por Carlinda Leite (2003, p. 28), as três proposições do multiculturalismo descritas acima:

Figura 1: Proposições do Multiculturalismo

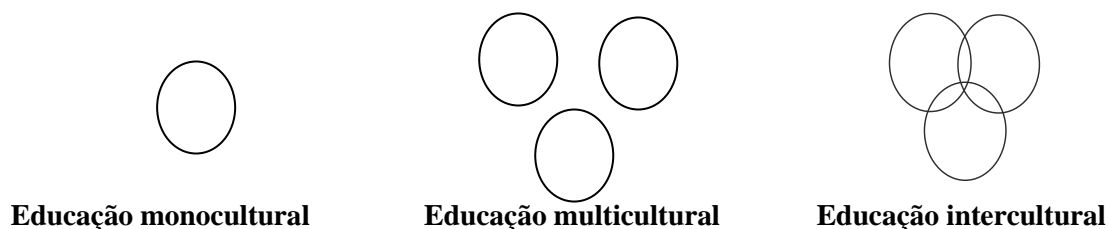


Figura 1: Proposições do Multiculturalismo

(Leite, 2003, p.28)

Referente às formas como o multiculturalismo é apresentado, Walsh (2009) esclarece que “a política multicultural sugere muito mais do que o reconhecimento da diversidade” (p. 20), e enfatiza a importância de estarmos atentos para promessas e discursos que aparecem de forma recolonizadora, “uma estratégia política funcional ao sistema/mundo moderno e ainda colonial, que pretende “incluir” os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado” (p. 20).

Walsh (2009) nos chama também a atenção sobre a estratégia multicultural liberal, a qual Fidel Tubino chama de interculturalismo funcional, uma teoria que contrapõe-se a esta é o interculturalismo crítico, nomeado por Walsh e Fidel Tubino:

Enquanto no interculturalismo funcional busca-se promover o diálogo e a tolerância sem tocar as causas da assimetria social e cultural hoje vigentes, no interculturalismo crítico busca-se suprimi-las por métodos políticos não violentos. A assimetria social e a discriminação cultural tornam inviável o diálogo intercultural autêntico. [...] Para tornar real o diálogo, é preciso começar por tornar visíveis as causas do não diálogo (TUBINO, apud WALSH, 2009, p. 21).

Para os autores, a interculturalidade tem de ser questionadora com os padrões que mantêm as desigualdades, desmascarando instituições sociais e projetos de colonizações e neocolonizações, permitindo uma construção de melhoria para povos historicamente que foram submetidos à subalternização, contra um imperialismo, a exclusão e a negação de grupos e sujeitos. Acerca da interculturalidade, Walsh afirma que

(...) para o conjunto da sociedade, é significativo, tanto pela diferença que marca o projeto hegemônico dominante e sua ideia de que os indígenas só se preocupam consigo mesmos, como pela aposta proposta e projetos diferentes que surgem. [...] Pensando dessa maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou um projeto étnico, nem tampouco um projeto da diferença em si. Antes, e como argumenta Adolfo Albán, é um projeto que aponta à reexistência e à própria vida, para um imaginário “outro” e uma agência “outra” de com-vivência – de viver “com” – e de sociedade (WALSH, 2009, p. 22).

Pineda (2009) informa que, no Peru, a Educação Bilíngue Intercultural (EBI) já era conhecida desde 1975, mas, somente em 1983, a “UNESCO deixa de usar o conceito “educação bicultural” e assume o de “educação intercultural” (p. 104). Esse conceito bicultural, atrelado à forma norte americana do multiculturalismo, sem haver interação entre duas ou mais culturas, é negado e substituído na América Latina pela interculturalidade.

Na Bolívia, segundo Pedreira e Sacavino (2009), a educação intercultural é relatada como um processo de anos de lutas e com a criação de algumas escolas indígenas. Nestas escolas, inclusive a educação multicultural, é vista como uma herança de separação de culturas dos nortes americanos, surgindo por problemas de imigração, enquanto a educação intercultural é relatada nas escolas como forma de interação entre diversas culturas, com raiz latino-americana.

Já Monte (2001b), nos descreve que a Educação Intercultural Bilíngue (EIB) tem bases em países como a Bolívia, Venezuela, Peru, México, Guatemala, Equador, que têm populações indígenas consideráveis. No Brasil, a (EIB) teve o Estado do Acre como pioneiro através da Comissão Pró-Índio do Acre, para a implantação da Educação Intercultural Bilíngue, no ano de 1993. No ano anterior, em 1992, o Acre realiza o primeiro concurso público para professores índios do Brasil.

Ao escutarmos as pessoas, é possível perceber quais são suas virtudes e defeitos, e respeitar as diferenças existentes, para Freire (2009), “aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar” (p. 120), sem nos assombrarmos com as diferenças existentes entre pessoas. Algumas pessoas podem demonstrar certa altivez no tratamento com outras pessoas, discriminando crianças ou trabalhadores inferiores na posição hierárquica no trabalho, achando que não precisam prestar atenção ao que eles têm a dizer, seguindo esta linha de pensamento: “Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o *outro* a merecer respeito é um *isto* ou *aquilo*, destratável ou desprezível” (FREIRE, 2009, p. 121).

Segundo Silva (2004), a “identidade hegemônica é permanentemente assombrada pelo seu Outro” e, com isto, faz com que a diferença seja “parte ativa da formação da identidade” (p. 84). Hall (2004) entende que a educação intercultural ajuda a verificar que “as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela” (p. 110).

A falta de aceitação, do respeito e tolerância com outros, levou a Organização das Nações Unidas a escolher o ano de 1995 como - Ano Mundial da Tolerância - para celebrar os seus 50 anos de existência, durante o “Seminário Internacional Ciência, Cientistas e Tolerância”, ocorrido no Viena, em 1993. O pico dos acontecimentos foi a proclamação da “Declaração de Princípios da Tolerância”, em 16 de novembro de 1995, através da UNESCO (FISCHAMANN, 2001).

No Brasil, em 1997, a convite da UNESCO, na Universidade de São Paulo, “De 18 a 21 de novembro, realizou-se o Seminário Internacional “Ciência, Cientistas e a Tolerância”, trazendo cientistas de renome de catorze diferentes países do continente americano e de igual número de Estados brasileiros” (FISCHAMANN, 2001, p. 24). A Coordenação-geral pela implantação nas Américas e no Caribe ficou a cargo de Roseli Fischmann/USP. Este seminário “contou com um grupo de trabalho sobre povos indígenas” (GRUPIONI, VIDAL, 2001, p. 29). Este grupo de trabalho, em mesas redondas, priorizou o foco em “discussões na avaliação da situação dos povos indígenas no mundo contemporâneo e no papel da ciência junto à diversidade enfrentada no cotidiano por esses povos para sobreviverem como grupos culturalmente distintos (GRUPIONI, VIDAL, 2001, p. 29).

Grupioni, Vidal e Fischmann (2001) destacam alguns artigos que foram aprovados durante a 28ª reunião da UNESCO, em Paris, de 25 de outubro a 16 de novembro de 1995, na “Declaração de Princípios sobre a Tolerância”. Esses textos contemplam o significado de tolerância: o primeiro artigo aborda o respeito que o ser humano precisa ter com o outro e a necessidade de aceitar a diversidade cultural; o segundo artigo fala da responsabilidade e papel do Estado para preservação das leis internacionais sobre a tolerância e o quarto artigo prima pela educação como sendo o instrumento principal para combater o preconceito, contra a intolerância. Vejamos abaixo parte desses artigos na íntegra:

Artigo 1º - Significado da Tolerância

1.1 A tolerância é o respeito, a aceitação e o apreço da riqueza e da diversidade das culturas de nosso mundo, de nossos modos de expressão e de nossas maneiras de exprimir nossa qualidade de seres humanos.

1.3 A tolerância é o sustentáculo dos direitos humanos, do pluralismo (inclusive o pluralismo cultural), da democracia e do estado de Direito.

Artigo 2º - O papel do Estado

2.2 A fim de instaurar uma sociedade mais tolerante, os Estados devem ratificar as convenções internacionais relativas aos direitos humanos e se for necessário elaborar uma nova legislação a fim de garantir igualdade de tratamento e de oportunidades aos diferentes grupos e indivíduos da sociedade.

2.3 Para a harmonia internacional, torna-se essencial que os indivíduos, as comunidades e as Nações aceitem e respeitem o caráter multicultural da família humana.

Artigo 4º - Educação

4.1 A educação é o meio mais eficaz de prevenir a intolerância.

A primeira etapa da educação para a tolerância consiste em ensinar aos indivíduos quais são seus direitos e suas liberdades a fim de assegurar seu respeito e de incentivar a vontade de proteger os direitos e liberdades dos outros.

4.2 A educação para a tolerância deve ser considerada como imperativo prioritário; por isso é necessário promover métodos sistemáticos e racionais de ensino da tolerância centrados nas fontes culturais, sociais, econômicas, políticas e religiosas da intolerância, que expressam as causas profundas da violência e da exclusão. As políticas e programas de educação devem contribuir para o desenvolvimento da compreensão, da solidariedade e da tolerância entre os indivíduos, entre os grupos étnicos, sociais, culturais, religiosos, linguísticos e as nações.

A aceitação e tolerância para com o outro é o mínimo de consideração e respeito que se pode apresentar diante da cultura desconhecida de uma pessoa. Ainda que tenhamos ideia do funcionamento dessa cultura, mas não convivemos com ela, não estamos integrados ao seu conhecimento para podermos viver as suas tradições, dessa forma, não podemos realmente avaliá-la. Sendo assim, não devemos criticar ou discriminar o que nem ao menos conhecemos. E se pensamos que conhecemos, será que entendemos? É por isso que a “a educação é o meio eficaz de prevenir a intolerância”, sem a efetiva intervenção da escola nesse processo de combate ao preconceito, não conseguiremos mudar verdadeiramente essa triste realidade dos grupos que são excluídos e desrespeitados por não fazerem parte de um perfil socialmente determinado como o certo, belo, ideal.

1.3 Diálogo intercultural

O não reconhecimento do outro, da cultura do outro, de uma política educacional voltada para a classe dominante, sem levar em conta as diversas etnias existentes, como a dos povos indígenas, que não respeite às diversidades, o pluralismo existente no país, como a

“afirmação da identidade nacional” que “pode omitir diferenças de classes e diferenças de gênero” (WOODWARD, 2004, p. 14), diferenças essas que habitam nosso país e que podem ser sentidas na educação, a falta de diálogo é uma porta aberta para o desrespeito com as diferenças encontradas por nós em nosso caminho.

Todorov não nos deixa esquecer que “os seres humanos se parecem e diferem ao mesmo tempo” (1993, p. 107), apesar de a espécie biológica ser única, existe divergência em todo globo, é necessário entender a identidade e diferença, para que se respeite o outro e não o despreze por ele ter características diferentes da nossa, julgando com preconceito.

Para tanto, Freire (2009) percebe, no ensino, a possibilidade da aceitação do outro, através da troca de diálogo, mostra como podemos conviver com as diferenças, aceitando o outro com as suas características diversas, o quanto isso pode levar a uma sala de aula mais agradável. De acordo com esse teórico, é necessário despertar a consciência de que ensinar

exige disponibilidade para o diálogo [...]. Nas minhas relações com os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, nem posso partir de que devo “conquistá-los”, não importa a que custo, nem tampouco temo que pretendam “conquistar-me”. É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas (FREIRE, 2009, p. 135).

Os governos procuram, por vezes, priorizar as formas hegemônicas de ensino, sem levar em conta as diferentes culturas dentro do mesmo Estado, ensinando, procurando passar os mesmos ensinamentos, da mesma forma, para culturas diversas, mesmo sendo o Brasil um país de tamanho continental, com uma diversidade cultural imensa; sobre essa questão, Leite afirma que “em sociedades onde a diversidade e o multicultural são cada vez mais aspectos que as caracterizam, não faz sentido a continuação do privilégio dos currículos nacionalistas e etnocêntricos, onde apenas alguns se revêem e se sentem legitimados” (LEITE, apud LEITE, 2003, p. 15).

Somos diferentes, mesmo que tenhamos a mesma cultura ou não, sendo assim, é importante “saber conviver com os que não são exatamente como eu sou ou como eu gostaria que eles fossem e fazer das diferenças um trunfo, explorá-la em sua riqueza, possibilitar a troca, o aprendizado recíproco, proceder, como grupo, à construção...” (LOPES DA SILVA, GRUPIONI, 2004, p. 18).

As crenças que carregamos conosco e que cada um carrega consigo, faz parte de nossas culturas. Em um “diálogo intercultural, a troca ocorre entre diferentes saberes que reflectem diferentes culturas, ou seja, entre universos de sentido diferentes e, em grande medida, incomensuráveis” (SANTOS, 2008, p. 447), saberes estes que são importantes na vida de cada grupo e, como tal, precisam, antes de tudo, ser respeitados pelos os outros, além de ser preservados e socializados, sem que descriminem a cultura alheia.

Essa discriminação pode estar inclusive até em que as culturas ocidentais têm como concepção de direitos humanos do mundo, mas que, na verdade, são direitos humanos das culturas hegemônicas do ocidente, pois, estas mesmas têm dificuldade de “aceitar direitos coletivos de grupos sociais ou povos, sejam eles de minoria étnicas, mulheres, as crianças ou os povos indígenas” (SANTOS, 2008, p. 450).

Santos (Ibid.) ainda nos chama atenção, na sua análise denominada de “hermenêutica diatópica”, para a questão da troca de aprendizado “Norte-Sul”, que por séculos foi de forma opressora e que hoje há uma grande necessidade de que o inverso se faça sem opressão é claro, o aprendizado “Sul-Norte”, pois a exploração do colonialismo provocou um empobrecimento das culturas, “o reconhecimento do empobrecimento recíproco, ainda que assimétrico da vítima e do opressor é condição básica para um diálogo intercultural” (p. 456).

Em referência aos direitos humanos, Santos (Ibid.) nos informa um documento que, apesar de ser de caráter não governamental, ganhou notoriedade moral, esse reconhecimento pleno a nível mundial, o qual ficou reconhecido pelo nome de “Declaração dos Direitos dos Povos de Argel”, cidade capital da Argélia, onde foi realizada a reunião. O Artigo 6 da declaração diz que “Todos os povos têm o direito de libertar-se de toda e qualquer dominação colonial ou estrangeira (externa), seja directa ou indirecta, e de qualquer regime racista” (apud, SANTOS, Ibid., p. 468).

Ainda como nos explica Santos (Ibid.), as culturas são formadas por pluralidade, e a formação de um “diálogo intercultural deve partir da dupla constatação de que as culturas foram sempre interculturais e de que as trocas e interpenetrações entre elas foram sempre muito desiguais e quase sempre hostis ao diálogo cosmopolita” (p. 456). Para um diálogo intercultural, é necessário que os dois lados estejam predispostos a realizar, pois além das diferenças encontradas entre elas, o desprezo que pode haver, além de também acreditar que esta aproximação poderá enfraquecer uma cultura, em práticas desiguais, como foram exploradas culturas indígenas de todo mundo.

Cada vez mais, se faz necessário sairmos dos nossos “mundos” e procuramos entender a cultura do outro, é compreendendo nossas raízes e conhecendo a cultura do outro que poderemos compreender as diferenças existentes entre as pessoas, povos diferentes em tempos de globalização, a interculturalidade poderá nos ajudar a compreender mais o outro.

Então, ao dizer interculturalidade estamos falando de relações entre “culturas”, sejam essas relações de trabalho, de convivência em espaços físicos e sociais, de produção de conhecimentos, de educação, ou do que seja. Em todos os casos, trata-se de relações entre “culturas”. Mas “as culturas” não são “seres”, são as pessoas e/ou grupos sociais que se autoidentificam e/ou são identificados por outros, como “produtoras” e/ou “portadoras” de certas “culturas, que se percebem como diferentes entre si (MATO, 2009, p. 76).

No Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, realizado para UNESCO, que também ficou conhecido por Relatório Delors, por ter a frente da Comissão de pesquisa, Jacques Delors, na sua segunda parte, ressalta princípios que são chamados como “Os quatro pilares da educação”, que são: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros e Aprender a viver com os outros.

No terceiro pilar, “Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros”, pode verificar a preocupação da comissão a respeito da convivência e respeito pelo o “outro”. Sobre a descoberta do “outro” o relatório nos traz que:

A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta (UNESCO, 2006, p. 97).

A educação tem papel preponderante de levar o conhecimento dos acontecimentos do mundo atual a todos os povos, e os professores fazem parte da via que levará os estudantes a manterem o contato entre a vida em suas comunidades e o que ocorre ao redor delas.

1.4 Cultura e globalização

Em tempos de globalização, Stuart Hall mostra que existe, “juntamente com o impacto do ‘global’, um novo interesse pelo o ‘local’. A globalização (...) na verdade explora a

diferenciação local” (2005, p. 77), sendo necessário o respeito da cultura do outro, Hall também acredita que a globalização “vá produzir, simultaneamente, novas identificações ‘globais e novas identificações ‘locais’, sendo assim, sem destruir as sociedades ‘locais’ e nacionais” (Ibid., p. 78).

No Brasil, as (re)afirmações das sociedades indígenas, quilombolas e de algumas localidades específicas como do Alto do Moura, na cidade de Caruaru⁴, Pernambuco, que mantém a força de seu artesanato “local”, levando sua cultura a ser conhecida no “global”. Produtores locais levam aos consumidores de todo mundo a sua arte, e estabelecem contatos com outras sociedades, conforme relatados em seus livros por autores como Bauman (2005), García Canclini (2006, 2008) e Ortiz (2006).

Conforme nos explica Santos (2008), o que existe são globalizações, no plural, pois há “globalismos localizados e localismo globalizados”, que são as formas as quais ele define como “globalização hegemônica, o processo através do qual um dado fenômeno ou entidade local consegue difundir-se globalmente e, ao fazê-lo, adquire a capacidade de dignar um fenômeno ou uma entidade rival como local” (p. 86). Essas formas excludentes de globalização que inferiorizam as culturas locais e tornam alheias as suas histórias de povos inferiorizados militarmente são formas de globalização “de-cima-para baixo” e as formas “de-baixo-para-cima”. Santos (2003, 2008) fala também de outras duas formas de globalização que o chama de “globalização contra-hegemônica”, essas são “o cosmopolitismo e o patrimônio comum da humanidade”. Das duas formas descritas por Santos, espera-se “um equilíbrio tenso e dinâmico entre diferença e igualdade, entre identidade e solidariedade, entre autonomia e cooperação, entre reconhecimento e redistribuição de riqueza” (SANTOS, 2008, p. 198).

A globalização pode levar a diversos caminhos, “A homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode levar ao distanciamento da identidade relativamente à comunidade e à cultura local” (WOODWARD, 2004, p. 21), se produz um mercado e cultura exportada, levando a cultura local, com o tempo, há desconhecer sua produção cultural; mas também é possível provocar “uma resistência que pode fortalecer e reafirmar algumas identidades nacionais e locais” (WOODWARD, 2004, p. 21).

⁴ O artesanato da comunidade do Alto do Moura na cidade de Caruaru, Pernambuco, é visitado por turista de vários cantos do mundo, como também é exportado para centros culturais globalizados.

Leite explica que “não basta o mero contacto de culturas; é necessário criar condições para a interação cultural onde os/as professores/as funcionem como mediadores/as das culturas e agentes da inovação curricular” (2003, p. 37), os docentes precisam estar atentos aos seus ensinamentos pois, dentro das comunidades onde ensinam, de escola fundamental e média, “se encontram jovens com as mais heterogêneas origens sociais, étnicas ou culturais e os mais díspares projetos de vida e aspirações pessoais” (TEODORO, 2003, p. 146), essas comunidades, muitas vezes, são esquecidas pelo poder público, pelas Secretarias de Educação, sejam estaduais ou municipais, sendo os professores a única esperança de oportunidade para o despertar de uma boa educação.

Na maioria das vezes, o discurso de grande parte da população é abafado pela voz dos dominadores, “as vozes das culturas minoritárias são ignoradas exceto quando elas falam de níveis de atividades culturais tais como a música, a dança, a cozinha e hábitos sociais” (HULMES, apud LEITE, 2003, p. 34), o que Candau (2008) chamaria multiculturalismo diferencialista, em que estes são abordados nas escolas, de uma forma pitoresca, quase exotérica, e no resto do tempo a forma assimilacionista da multiculturalidade é que prevalece.

Essa experiência de forma exótica também pode ser verificada na Argentina. Em fevereiro de 2007, o governo da província de Buenos Aires cria uma Coordenação de Educação Intercultural, porém, com as trocas de poderes, essa coordenadoria não teve longa duração. As professoras Dra. María Elena Martinez, Dra. María Laura Diez, Dra. Sofía Thisted e Dra. Alicia Villa, que fizeram parte dessa coordenação, nos informam que, nas escolas, em muitos casos, a interculturalidade era tratada apenas com foclorização, sem visualizar o processo da educação intercultural dos alunos (MARTINEZ et. al., 2009).

Porque fazem, ou tentam nos fazer acreditar que o saber ocidental tem mais valia sobre outro saber? Essa tentativa de uma formação homogenia, sem levar em conta as especificidades locais e regionais, é uma tentativa de ganho desenfreado de mercado. “A ideia de que um certo tipo de saber, a ciência, teria valor ‘universal’, enquanto outros conhecimentos teriam validade particular, não vem de nenhum tipo de agência interplanetária para certificação da validade ‘universal dos conhecimentos’”(MATO, 2009, p. 78-79).

Santos (2008) também nos explica sobre algumas premissas “contra-hegemônica”, a qual avalia que “todas as culturas são incompletas [...]. A incompletude provém da própria existência de uma pluralidade de culturas, pois se toda cultura fosse tão completa como se julga, existiria apenas uma só cultura” (SANTOS, 2008, p. 446). Então porque achar que a

cultura ocidental deve prevalecer a qualquer custo sobre outras culturas? Será que o modo de vida desses povos da Europa, sua forma geográfica e política são as formas corretas de se viver para todos os povos da terra? Matos (2009) afirma que “pelo contrário, essa ideia provém do processo histórico que se iniciou com a expansão militar comercial de alguns povos da Europa, suas visões de mundo e instituições jurídicas, econômicas e políticas, sobre o resto do planeta” (p. 79).

As formas de integração social homogêneas podem ser vistas e realizadas de maneiras diferentes, Santos (2008) chama a atenção acerca das duas principais formas que seriam “a desigualdade e a exclusão”, enquanto a primeira procura dominar, inferiorizar e escravizar, a segunda prioriza o *apartaid*, a exclusão ou até a eliminação do outro. A ideologia empregada nesses dois casos é denominada por Santos de “universalismo antidiferencialista”, este nega as diferenças existentes de cultura e as diversidades étnicas. A outra ideologia seria o “universalismo diferencialista” que ressalta as diferenças, segregando e inferiorizando outras culturas. Quando o “universalismo antidiferencialista” não tem sua política de assimilação completada, inclusive usando mecanismos relacionados algumas vezes aos direitos humanos, é empregado a outra forma de universalismo, o “diferencialista” (Santos, 2008). Este é usado ao “recurso e quase sempre perante os fracassos mais óbvios do universalismo antidiferencialista. Por exemplo, o multiculturalismo conservador de guetos segregados quando a assimilação foi julgada impossível ou inaceitável” (SANTOS, 2008, p. 284).

Durante o Seminário Internacional Ciência, Cientistas e Tolerância, na USP em 1997, foi apontada pelos participantes a exclusão que a sociedade e o Estado tem dispensado aos povos indígenas, “as dificuldades de comunicação e de relacionamento dos povos indígenas com o Estado e a sociedade brasileira: mostram, em diferentes contextos, a existência de práticas e discursos do não reconhecimento dos povos indígenas como sujeitos históricos” (GRUPIONI, VIDAL, 2001, p. 31). Esse não reconhecimento acaba tentando excluir a diversidade que existe de “habitantes tradicionais de parcelas do território nacional, portadores de tradições culturais próprias e falantes de línguas únicas” (Ibid., p. 31).

O sistema de desigualdade e exclusão relatado por Santos (2008) é relacionado na forma da “globalização hegemônica”, tanto na esfera econômica como cultural, tentando o domínio das mesmas. Na forma “transnacional”, denominada por ele, se pode verificar essa desigualdade no que ele define como “Norte-Sul”, e “o eixo Ocidente-Oriente foi-o predominante sob a égide do sistema da exclusão” (Ibid., p. 295). No eixo “Ocidente-

Oriente”, Santos lembra que a política de colonização foi partida e com certo grau de dificuldade não apresentado no eixo “Norte- Sul”. No continente africano e americano, existiam diversas culturas que nem sempre estavam abertas ao interesse das outras, dessa forma a

cultura ocidental começou por se impor pela destruição de culturas rivais e pelo genocídio dos povos que as protagonizavam [...] Assim o sistema de exclusão começou por dominar e pela forma mais extrema, a do extermínio, das culturas que não adoptavam as referências europeias. Depois do extermínio, foi fácil segregar em reservas, sob a forma de tribos ou assimilar as populações indígenas sobreviventes e iniciar um processo de integração e, portanto, um sistema de desigualdade, ele próprio também incluindo formas extremas de desigualdade, como foi a escravatura, uma instituição social híbrida, tal como a imigração hoje, subsidiária dos dois sistemas de iniquidade. Isto significa que o interdito cultural da exclusão teve talvez tanto peso como integração pelo trabalho escravo colonial. Depois do extermínio inicial, o racismo foi sobretudo de exploração e, portanto, parte integrante do sistema de desigualdade (SANTOS, 2008, p. 296).

O “universalismo antidiferencialista”, através dos grupos dominantes, por meio das “políticas culturais, educativas, de saúde e outras do Estado visam naturalizar essas diferenças enquanto universalismo e consequentemente transmutar o acto de violência impositiva em princípio de legitimidade e de consenso social” (SANTOS, 2008, p. 294), isto ajudado pela mídia que, na maioria das vezes, controladas por interesses de uma ação desses mesmos grupos dominantes, procuram preservar sua hegemonia.

CAPÍTULO II
POLÍTICAS EDUCACIONAIS

“O respeito à autonomia e dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

Paulo Freire

2.1 O processo político educacional

As políticas educacionais são carregadas de entraves, “são construídas em meios marcados pela heterogeneidade e pela complexidade, sujeitas a procuras sociais nem sempre compatíveis e muitas vezes contraditórias” (TEODORO, 2003, p. 30), ficando, muitas vezes, só no discurso de implantação de uma política educacional para uma educação intercultural, a interculturalidade ou o multiculturalismo interativo acabam não tendo espaço dentro das escolas e os

adeptos de algumas correntes, perante o multiculturalismo, põem em prática uma educação que se confina à aceitação passiva da diferença, nada fazendo sentido de a fazer interagir. É aquilo a que se pode chamar de educação multicultural benevolente ou passiva, pois reconhece a diferença sem a querer conhecer (STOER apud LEITE, 2003, p. 25).

Existe a necessidade de diálogo dentro dos estabelecimentos de ensino, que, por vezes, não transformam os espaços educacionais em lugares de livres escolhas, de debates e interação. As escolas são formadas por pessoas pluriculturais, gestores, professores e demais funcionários das escolas trazem consigo suas individualidades e diferenças e precisam interagir nestes estabelecimentos de ensino. É neste sentido que Steve Stoer enquadra o professor de duas formas, ao se referir sobre o multiculturalismo:

Distinguem um professor monocultural de um outro que seja inter/multicultural, refere que o primeiro “reconhece diferenças culturais sem as querer conhecer” enquanto o segundo “conhece diferenças culturais através do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos na base da noção de cultura como prática social (apud LEITE, 2003, p. 25).

A criação de novas práticas que possibilitem a educação de forma intercultural precisa ser trabalhada também com professores, que por sua vez tiveram uma formação na maioria das vezes hegemônica e acabam reproduzindo o que aprenderam, seja por não querer se atualizar, seja por não acreditar em mudanças ou por não acreditar que podem mudar. O que vemos no corpo docente é que, até reconhece a diversidade, ou ainda tem uma “aceitação passiva das diferentes culturas como, por exemplo, aquelas que ficam pelo reconhecimento da existência de pessoas com características culturais diversas, mas que nada fazem para promover interações entre elas” (LEITE, 2003, p. 45).

Segundo Vieira (2009) é importante que o aluno sinta-se prestigiado pelo o professor, que este da importância sua experiência e sua própria pessoa, e é necessário que o professor tire prerrogativa dessa relação de diversidade construindo práticas pedagógicas pessoais, que tenha um olhar para multiculturalidade dos alunos dentro da sala de aula, e realize a interculturalidade.

Gimeno Sacristán aponta quatro pontos necessários para que melhore o trabalho desenvolvido acerca da diversidade cultural nos estabelecimentos de ensino “a) a formação de professores; b) o desenho/esquema dos programas curriculares; c) o desenvolvimento de materiais apropriados; d) a análise e revisão crítica das práticas vigentes...” (Apud. LEITE, 2003, p. 46). É através destes pontos que o professor pode reformular a sua forma de trabalho e começar a “estar atento às situações do cotidiano, da vida e do mundo para que elas sejam meios de construção de igualdade” (LEITE, Ibid., p. 48), começando a trabalhar dentro de uma perspectiva mais democrática nas salas de aula, percebendo suas turmas “não como um grupo homogêneo que pode ser ensinado e formado recorrendo às mesmas estratégias[...]. É preciso que os professores reconheçam as especificidades desses alunos, lhes dêem voz” (Ibid., p. 48), assim, podendo expressar seus conhecimentos e sua cultura e construir a cientificidade de sua forma.

Segundo Apple (1989), “poucos grupos de pessoas trabalham tão duramente e em circunstâncias tão incertas, difíceis e complexas, quanto professores e administradores” (p. 38), além destes não podemos também culpar alunos pelo aparelhamento que está por trás da máquina do Estado e suas conexões, que influenciam na educação das escolas, pressionando os indivíduos. A educação faz parte do Estado e por isso não pode ser vista como neutra, já que o próprio “estado é um local de conflito entre classes e frações de classes, e também de grupos raciais e de gêneros” (Ibid., p. 44).

As escolas estão tão interligadas às ideologias que o Estado sustenta que acabamos por não notar essas ideologias no seu processo natural, “o fato de que ela é um aparelho do estado. Isso pertence tanto ao senso comum que tendemos a esquecer-lo” (Ibid., p. 134), e quando há transformações na economia e no mercado que possam desajustar a política monetária e trabalhista do Estado, ele “consiste em tentar exportar sua crise para fora dele. Assim, ao reduzir o controle estatal aberto e transformar o processo escolar num mercado, a crítica é desviada” (Ibid., p. 139).

Santos (2008) é categórico ao descrever que a “tensão dialéctica” do Estado não é contra a sociedade civil, mas que há divisões de grupos na sociedade, grupos que defendem seus interesses com representações dentro do Estado e que, dessa forma, a sociedade civil é o oposto do Estado. Mas apesar de não ser simples, Paulo Freire (2011) nos estimula a prosseguir com o processo de educação, porém, através uma “educação libertadora” que o aluno seja estimulado ao pensamento crítico, com a ajuda do professor, pois, “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão” (p. 71), e professores e alunos, como homens e mulheres, têm o poder de se libertar da opressão, (contra a educação classificada por Freire de “Educação Bancária”, “Educação do Silêncio”), unidos através de uma “educação libertadora”, professores e alunos têm o poder de construir uma educação melhor e igualitária, contra uma educação homogênea e elitista.

Conforme nos explica Leite (2003), o processo de “educação que se deseje intercultural tem que de rejeitar a idéia da cultura única [...], encarando a diversidade cultural não como um problema, mas sim como um fator de enriquecimento” (p. 31), sem princípios assimilacionistas, sobre uma educação que venha ser libertária para as diversas culturas. Enriquecimento este que deveria ser levado também aos meios de comunicação, como, por exemplo, a televisão, que, na maioria das vezes, procura mostrar o Brasil de forma hegemônica. Fairclough (2001) considera que “as práticas discursivas são investidas ideologicamente à medida que incorporam significações que contribuem para manter ou reestruturar as relações de poder” (p. 121), nesse sentido, os meios de comunicação são fortes aliados da ideologia elitista, reproduzindo o discurso dessa classe ou a favor dela. Segundo Chaves (2009), o discurso tanto pode dar sentido aos fatos como chega antecipá-los, não ficando desassociado do sentido do contexto a qual se refere.

Santos (2008) relata que “Os poderes hegemônicos que comandam a globalização neoliberal, a sociedade de consumo e a sociedade de informação têm vindo a promover teorias e imagens que apelam a uma totalidade...” (p. 84). Esses poderes hegemônicos interferem em todos os níveis das sociedades. No Brasil, por exemplo, quinto maior país do mundo em território, cheio de diversidades culturais, com sotaques e palavras específicas de cada Região, de cada Estado, de cada lugar, não deve ficar preso a uma única forma de expressão, de tratamento e forma de se apresentar.

Em geral os meios de comunicação no Brasil tratam as regiões periféricas como se fossem outro Estado, ou como folclóricos, ressaltando apenas o eixo das capitais do Rio de

Janeiro e São Paulo, passando a falsa ideia de que todo o país é homogêneo e esquecendo as demais culturas das outras regiões, inclusive as culturas quilombolas e dos povos indígenas. Para Thompson (apud CHAVES, 2009) a comunicação de massa e os meios eletrônicos propiciam “enormes consequências para a propagação e difusão dos fenômenos ideológicos” (p. 106).

Estes programas televisivos abusam de sotaques carregados, contratando atores, na maioria das vezes, sulistas para interpretar personagens de outras regiões, os nordestinos são as principais vítimas, sendo caricaturados e ridicularizados nas telenovelas, juntos a eles, sofrem também, com esta mesma agressão, os povos indígenas ou quilombolas. Porém, vale lembrar que a comunicação de massa, como recorda Thompson, “de modo algum, é o único local para operação da ideologia das sociedades modernas” (apud CHAVES, 2009, p. 106), que procuram demonstrar de forma distorcida o comportamento das pessoas, de grupos que não fazem parte da característica do perfil nacional.

É necessário ver o outro como ele é, e não como nós achamos que eles são, somos diferentes, mas somos, sobretudo, o que nós somos e não como os outros nos veem. Fazem-se necessárias representações culturais nas escolas e universidades, lembrando que somos multiculturais e como tal, temos que interagir com as diversas culturas através da educação intercultural. “O respeito pela diferença não pode impedir a comunicação e a cumplicidade que torna possível a luta contra diferença” (SANTOS, 2008, p. 84), pelo contrario, esta comunicação é imprescindível para um melhor conhecimento da cultura do outro, se reconhecermos que toda cultura é incompleta, como nos diz Santos (2008), veremos então que “esse reconhecimento de incompletudes mútuas é condição *sine qua non* de um diálogo intercultural” (Ibid., p. 450).

É, nesta ótica, que se reside a proposta da educação escolar indígena dos povos que fazem parte da Comissão de Professores Indígena de Pernambuco (COPIPE), entre eles o do povo Xukuru do Ororubá. Conforme Leite (2003), é necessário que se proporcione um “bilinguismo cultural, que lhes permita conhecer e reconhecer as suas origens mas, simultaneamente, aceder ao usufruto dos direitos da cidadania conferidos pelo convívio com outras culturas” (p. 26), para que juntamente com o reconhecimento de sua cultura e suas origens, seja exercido o direito de usufruir do convívio com outras culturas, sem precisar rejeitar sua especificidade e identidade.

Na realidade, ainda estamos caminhando a passos tímidos no que se diz respeito à educação e sua interculturalidade, nossa formação histórica de opressão para cultura do outro contribui para essa lentidão e para que possamos mudar a política assimilacionista, que ainda impera na educação de forma monocultural. É preciso que sejam criadas formas de ligações de “interação cultural, onde os/as professores (as) funcionem como mediadores/as das culturas e agentes da inovação curricular” (LEITE, 2003, p. 37). Para Freire (2009), é preciso respeitar as opiniões dos alunos, não sendo os professores autoritários, o aluno precisa ser incluso, há uma necessidade de uma diálogo verdadeiro, aberto que o educando não seja discriminado, uma vez que

os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de está sendo coerentemente exigidas por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. É preciso deixar claro que a transgressão da etnicidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência [...] Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude [...] Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar [...] Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática tudo coerente com este saber (FREIRE, 2009, p. 60-61).

O respeito à diversidade, no entanto, não é tudo, precisa-se dar condições de igualdade, pois, como nos fala Weinberg “diversidade sem igualdade é opressão” (apud LEITE, 2003, p. 36), e várias vezes isto tem ocorrido na história da humanidade, como lembra Leite, seja durante o período do nazismo na Alemanha, no regime da antiga Iugoslávia, que apesar de ter vários povos diferentes dentro dos seus Estados, não mantinham um regime de respeito às diferenças, ou ainda em alguns países de constituição democrática, mas que preservam uma igualdade distorcida no seu dia a dia, possibilitando oportunidades desfavoráveis a grupos minoritários.

Representantes de ideologias das elites hegemônicas tentam, através da educação, transformar as comunidades de forma homogêneas e como a mesma “está ligada ao Estado, antes de tudo. Isto é, a hegemonia não é um fato social já acabado, mas um processo no qual grupos e classes dominantes buscam obter o consenso ativo daqueles sobre os quais exercem o domínio” (APPLE, 1989, p. 43).

O acesso às escolas e à educação de forma geral não é o mesmo para todas as populações, a educação ainda é excludente, se com a volta da democratização no Brasil,

aumentou o número de vagas, porém, não se pode verificar uma preocupação maior com a qualidade de ensino, “a política de homogeneidade cultural assentou em grandes instituições, nomeadamente a escola, que, entretanto, foi atingida por bloqueamentos financeiros e outros [...] em face da crescente massificação da educação” (SANTOS, 2008, p. 295). O que vemos é uma necessidade de aumento de número de alunos nas salas de aula pelas secretarias de educação, seja na esfera estadual ou municipal, mas não se preocupam com a estruturação para acomodação desses alunos. Escolas ainda precárias onde, muitas vezes, os alunos precisam andar quilômetros até o estabelecimento de ensino, para chegar cansado e sentar em salas sem condições, em alguns casos, sem ventilação, para construir uma relação de saber apenas necessário para formação de mão de obra barata para os empresários. Apple (1989) reflete sobre esse propósito ideológico, excludente, da escola, ao afirmar que a

hegemonia ideológica é parte de um campo contestado, um campo que é contestado no próprio terreno cultural. Sim, as escolas podem ser locais em que a distinção entre trabalho mental e manual é recriada, em que divisões por raça, sexo e classe são reproduzidas; contudo, é visível que ocorrem também muitas outras coisas. Embora as escolas possam fazer isso como parte de sua ação em “produzir estudantes” de acordo com as categorias de desajustamento que são, em grande parte, naturalmente geradas pelas suas funções na produção de capital cultural técnico e na reprodução da divisão do trabalho, perder de vista o papel dos estudantes nesse processo significa perder inteiramente o poder e as limitações existentes na esfera cultural (APPLE, 1989, p. 131).

Então para que não se percam as limitações do seu alunado, nem as suas próprias, é que o professor, que pretende transformar junto com seus alunos o seu censo crítico, para sua melhoria e da comunidade, precisa mostrar e contestar os “interesses e necessidades das instituições sociais; a interculturalidade crítica, pelo contrário, é uma construção de pessoas que sofreram uma histórica de submissão e subalternização” (WALSH, 2009, p. 21-22), e através desta se pode fazer com que se transformem os alunos em futuros trabalhadores conhecedores de seus direitos.

Apple (2008) e Forquim (1993) concordam que currículos prontos sem levar em conta as relações culturais de uma comunidade, sem adequar o dia a dia do que se passa nas ruas das cidades, fazem com que não se olhem as necessidades locais. A elite não pretende criar uma sociedade crítica, longe disso, seja através das escolas públicas ou das escolas particulares, pretendem educar os futuros e atuais trabalhadores das “escolas como um espelho da sociedade, especialmente o currículo oculto das escolas. A “sociedade” precisa de trabalhadores dóceis; as escolas, através de suas relações sociais e de seu currículo oculto,

garantem de alguma forma a produção dessa docilidade” (APPLE, 1989, p. 83), e não de trabalhadores com ideias transformadoras, ou de escolas propícias a ensinamentos críticos.

Segundo Freire (2011), “seria realmente ingenuidade esperar das elites opressoras uma educação de caráter libertário” (p. 76), mas o papel transformador do professor é ponto que deve ser otimista, uma vez que “ensinar exige convicção de que mudança é possível” (Idem, 2009, p. 27). O autor lembra que é preciso que se relacione o conhecimento escolar com o que ocorre em seu país, em sua comunidade, para não se cometer o equívoco de repetir o pensamento ideológico hegemônico das elites. Segundo o mesmo autor, “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (Idem, 2009, p. 98), mas claro que, para o empresariado, é mais confortável que o indivíduo, recém-saído das escolas, tenha um pensamento crítico simplório.

Esse aluno, futuro trabalhador, cumpridor de suas tarefas, não será necessário que o mesmo seja um crítico das ideias da empresa que trabalhará e do mercado de trabalho, e sim um bom programador, ser eficiente nos cálculos matemáticos e de bom vocabulário gramatical, além de uma postura educada, pois foram preparados para serem “Trabalhadores obedientes no mercado de trabalho que são espelhados no ‘mercado de idéias’ da escola” (APPLE, 1989, p. 83). Estas relações do saber são os predicados necessários para serem aprovados em algumas determinadas situações de algumas empresas, Mato (2009) lembra-nos que, mesmo com o processo de descolonização dos países da América Latina, os laços coloniais não cessaram por completo e isso inclui as

relações hierárquicas entre dois tipos de saber, um pretensamente universal e outro definido como local [...], A desqualificação das formas de saber, quer dizer dos modos de produção de conhecimento e acumulação dos resultados por eles produzidos, dos povos indígenas e dos descendentes das populações africanas escravizadas é parte da herança colonial (MATO, 2009, p. 79).

As sociedades indígenas têm procurado resgatar sua história e sua cultura, com ajuda da educação, é necessário que se possam dar oportunidades para que esse trabalho pedagógico continue a acontecer, como nos descreve Leite:

Uma educação intercultural encara a diversidade dos alunos não como um problema e, perante ela, recorre a práticas que permitem a cada um deles conhecer-se melhor a si e aos outros. Para isso, transporta para a escola os saberes do quotidiano e as especificidades dos diversos grupos (e, portanto, significativos para esses alunos) e trabalha-os, não de forma esporádica e fragmentada, mas contextualizando e vivenciados por processos interagidos (LEITE, 2003, p. 27).

É, por isso, que esta investigação procurou entender como a educação intercultural nas escolas indígenas, mais especificamente do povo Xukuru do Ororubá, vem sendo trabalhada, e quais as mudanças que vêm ocorrendo. Monteiro (2004) nos lembra que a pesquisa em torno dos povos indígenas, “Com exceção de poucos estudos, parece prevalecer, ainda hoje, a sentença pronunciada pelo historiador Francisco Adolfo Varnhagen na década de 1850, para os índios: “não há história, há apenas etnografia” (p. 221), discriminando dezenas de povos existentes no Brasil, sem levar em conta, muitas vezes, que nas áreas trabalhadas, os alunos são de povos diferentes.

Portanto, é preciso que os professores trabalhem com projetos de especificidades locais, diferenciados, segundo Philippe Perrenoud (2001) “Toda situação didática proposta ou imposta uniformemente a um grupo de alunos é inadequada para uma parcela deles” (p. 26), ele também nos esclarece que:

diferenciar é não dedicar a todos a mesma atenção (...) o professor não pode estar em toda parte ao mesmo tempo, nem responder todos os pedidos. Como não pode fazer tudo, prioriza aos alunos que mais necessitam dele (PERRENOUD, 2001, p. 44).

As escolas são espaços de convivências diferentes, segundo Frangella (2009), através da educação intercultural, podemos compreender melhor a diversidade na nossa comunidade, no nosso bairro, na nossa cidade, no nosso país e no mundo, respeitando o direito do outro a ser diferente, semeando a tolerância. O autor defende que a diversidade

incita a tolerância com o outro e não o enfretamento da diferença, no diálogo que negocia com diferentes posições sem que se possa homogeneizá-las [...] Sendo assim, a discussão sobre a cultura e identidade tornou-se imprescindível para sustentar as argumentações feitas em favor da defesa de práticas multi/interculturais no cotidiano escolar (FRANGELLA, 2009, p. 182).

Principalmente, os grandes centros urbanos que recebem pessoas/alunos de comunidades diversas e, em sua maioria, migrantes e imigrantes de várias localidades, precisam participar dessas relações culturais, “as diferentes ações cotidianas que são desenvolvidas por sujeitos e têm significados partilhados por grupos configuram-se como relações culturais” (FRANGELLA, 2009, p. 183), que cada pessoa traz consigo, formando assim os lugares de ensino e aprendizagem heterogêneos. Sabemos que muitos alunos passam

anos convivendo juntos nos estabelecimentos de ensino, interagindo várias horas por dia, e suas formações e maneira de ser, de ver o outro fazem toda diferença no seu modo de tratar o colega de escola.

Para Candau (2008), existe uma necessidade de se reinventar o ensino escolar, transformá-lo em uma educação heterogênea de “cruzamentos de culturas”, e não monocultural e homogêneo; a sociedade como sua cultura tem que estar presente no cotidiano escolar, e não se deve deixar de se abordar as diferentes culturas que se enquadram na sociedade que convive e faz aquela unidade. Mas para uma prática educativa intercultural, segundo Vieira (1999), é necessário a formação de professores interculturais.

Lopes da Silva (2004) informa que, com a pluriculturalidade na educação, é possível, através de narrativas orais indígenas, remetermo-nos ao início da humanidade, em uma época que teríamos uma mesma descendência humana, apesar de formas de vidas diferentes, esclarecendo assim que

todos os povos “somos todos iguais” (enquanto seres humanos) mas “somos todos diferentes!” (pelo modo como construímos nossa maneira de estar no mundo); que membros de grupos com identidades, concepções e práticas diversas somos, apesar disto, membros de uma única e mesma humanidade (Ibid., p. 319).

Sobre a capacidade de vivermos juntos, Santos (2008) mostra que “Temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (2008, p. 199). O autor lembra que todas as culturas distribuem os grupos sociais entre dois princípios competitivos da igualdade e da diferença. Esses princípios de igualdade operam na condição econômica, e os da diferença, na condição da identidade, são princípios que “não se sobrepõem necessariamente, e por esse motivo, nem todas as igualdades são idênticas e nem todas as diferenças são iguais (SANTOS, 2008, p. 447).

2.2 O interculturalismo e a educação indígena

Os povos indígenas querem que seus direitos conquistados sejam respeitados, sem com isso perder as oportunidades de educação pedagógica, de modo a não representar estratégias de dominação como no passado, de uma pedagogia assimilacionista, de integração nacional.

Mesmo com a escola formal, o ensino acadêmico “do saber científico e hegemônico, as universidades e os centros de pesquisa científica, não significa que nesses lugares seja impossível produzir um saber científico contra-hegemônico” (Santos, 2008, p. 167), desde que, no entanto, seja uma instituição aberta à etnicidade dos grupos que por ventura possam estar representados nestas instituições. Exemplo de uma instituição que podemos ressaltar é a Universidade Federal de Pernambuco, no *Campus* de Caruaru, onde estudam diversas etnias, em que se pode registrar que “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2009, p. 59).

Os alunos das diversas etnias indígenas do Estado Pernambucano começaram o curso de licenciatura intercultural no ano de 2009, uma média de 170 alunos distribuídos em turmas, com um currículo uniforme para todos nos dois primeiros anos. Nos dois anos finais são divididos por áreas, de ciências naturais, ciências humanas e artes. Destes 170 alunos, 24 são da etnia Xukuru do Ororubá. As aulas são ministradas concomitantemente com os dias letivos das escolas que os mesmos trabalham. Para tanto, as aulas acontecem em turno integral durante oito dias seguidos, nos três turnos, uma vez por mês, precisando se deslocar de suas terras de várias cidades do Estado de Pernambuco para a Universidade Federal de Pernambuco, *Campus* da cidade de Caruaru.

O curso de Licenciatura Intercultural dá oportunidade de troca de experiências entre os povos indígenas, e, não só entre os mesmos, mas também, por estarem em uma Universidade Federal, fazem contatos diários com outros estudantes não indígenas que frequentam a Universidade, o que aponta o equívoco das correntes que afirmam que o multiculturalismo possa impedir o acesso ao saber globalizado.

Precisa-se respeitar os diversos conhecimentos no mesmo grau e mesma forma, o saber não acadêmico pode ser tão legítimo e útil quanto o saber acadêmico, é necessário a interculturalidade dentro da proposta intercultural idealizada por Daniel Mato (2009), que no seu oitavo item afirma ser:

necessário que nós, intelectuais que desenvolvemos nossas práticas na academia ou em agências governamentais e de cooperação internacional, superemos qualquer tipo de ideia uniformizante sobre os intelectuais indígenas e afrodescendentes, que frequentemente estão associadas a imagens exóticas e românticas desses povos. É necessário levar em consideração que tanto a ideia de intelectual indígena como a de intelectual afrodescendente ocultam numerosas diferenças em seu interior. Essas correspondem, pelo menos, aos diversos e diferentes povos indígenas e populações afrodescendentes, assim como a diversidades e diferenças associadas a experiências locais particulares [...], há intelectuais indígenas e afrodescendentes que se movem exclusivamente no mundo da oralidade [...]. Também existe um número crescente deles que tem formação universitária, inclusive em níveis de especialização, mestrado e de doutorado. No entanto, até onde conheço, na maioria dos casos a formação universitária não anula, mas enriquece sua sensibilidade pessoal, visão de mundo e acervo de saber, constituídos a partir dos saberes, experiências históricas, necessidades e desejos de seus povos, assim como de suas próprias experiências pessoais frequentemente marcadas pelo racismo e discriminação. Até onde sei, a maioria destes colegas aprendeu, por dizê-lo de algum modo, em dois “mundos” e em suas relações (p. 87-88).

Para tal, se faz necessário a oportunidade que estes povos estão nos dando da troca do saber, já que, no tempo em que houve o primeiro contato de europeus e das diversas civilizações do continente americano, não se procurou entender e se perdeu diversos conhecimentos por preconceito ou por motivos religiosos. Conhecimentos esses em diversos campos, inclusive na biodiversidade e biotecnologia, “Calcula-se que mais de 90% da diversidade biológica que subsiste no planeta se encontra nas regiões tropicais da África, Ásia e da América do Sul” (KLOPPENBURG, BALICK apud SANTOS, 2008, p. 302). Vários governos e empresas tentam explorar esses conhecimentos e locais que, porém, só estão preservados pelo papel que exercem as comunidades camponesas e povos indígenas, além disso, boa parte da população mundial ainda depende diretamente dos conhecimentos tradicionais, seja de forma medicinal ou para alimentos. Na verdade, é que países e indústrias ocidentais, inclusive norte-americanas, têm explorado essas formas de conhecimentos, e patenteado como suas, lucrando muito com saberes, através de recurso de forma colonial (SANTOS, 2008).

O saber não acadêmico é legado a um plano inferior, como o saber indígena que é verificado como crendice ou preconceito, porém “a proteção da propriedade industrial, protege o conhecimento produzido pelas empresas multinacionais, mas não reconhece o conhecimento indígena a partir do qual é obtida grande parte do saber que é apresentado como indígena” (SANTOS, 2008, p. 304). O preconceito desaparece quando o que é visto como

crendice étnica passa a ser certificada por empresas multinacionais, que explora a boa vontade de alguns povos, caso corriqueiro no interior da região Amazonas.

Para Martí (apud SANTOS, 2008) “A universidade européia tem de ceder à universidade americana. A história da América, desde os Incas até ao presente, deve ser ensinada na perfeição, ainda que não se ensine a dos arcontes da Grécia” (p. 201). Esse estudioso também defende, no seu artigo publicado em um jornal do México no ano 1891, que se faz necessário um olhar para a realidade latino-americana, que não se importe primeiramente com ideias de outros lugares, “no Norte os problemas agravam-se, e não existe a caridade e o patriotismo que os poderiam resolver. Aqui os homens não aprendem a amar-se, nem amam o solo que nascem por acaso” (apud SANTOS, 2008, p. 203). Em outro texto, do ano 1894, Martí escreve que: “Pouco se sabe da nossa sociologia e de leis tão precisas como esta: quanto mais se afastam dos Estados Unidos, mais livres e prósperos são os povos da América” (Ibid., p. 204).

Muitos de nós, professores, acabamos por não evidenciar aos nossos alunos a história dos povos americanos, dando o privilégio ao ensino das civilizações ocidentais, silencia-se⁵ o fato de que a nossa história não começa com o contato com os povos europeus. Isso talvez se deva por anos de ensino de formação da exclusão da verdadeira história dos povos originários do continente americano; apesar de capacitações, nem sempre de forma atraente e clara, já que as elites não têm muito interesse nos estudos dos povos originários, apesar dos novos livros didáticos e paradidáticos abordarem a história de povos africanos e ameríndios, alguns educadores ainda não trabalham estes temas. Talvez por não sentirem segurança, ou por não quererem se atualizar, ou ainda, por acreditar no que é mais fácil para eles, os alunos acabam desconhecendo outras realidades que não seja a criada pelo eurocentrismo.

Lévi-Strauss afirma que a história “desconhecida, não significa a sua inexistência” (2008, p. 27), sendo assim, faz-se necessário que os professores, principalmente da área de humanas e linguística, apesar da interdisciplinaridade do ensino básico, realizem uma reformulação, uma atualização dos seus conhecimentos, o que consiste em fazer

⁵ Sobre o silêncio, ver Orlandi, 2009.

uma espécie de auto-análise de sua formação e preconceitos, ultrapassando os limites de sua própria formação graduada, [...] gerar a inquietação por um saber menos totalizante em sua aparência e mais libertário do que o ensinado pelo Estado nacional, permitir o crescimento do desejo da diferença e a descrença nas verdades oficiais, conquanto sabendo-se que temos de lidar com elas, produzir elementos para consciências questionadoras. Com isto, tenho certeza, a médio prazo a história, a geografia e a sociologia do 1º e 2º graus estarão cheias de vozes nativas, e o estudo das relações entre indígenas e conquistadores não será periférico mas sim central para entendermos o que eles e nós somos hoje (LIMA, 2004, p. 418).

No léxico brasileiro, ‘descobrimento’ é um vocábulo que praticamente se aboliu no ensino, apesar de alguns autores de livros didáticos ainda usarem. Santos (2008) nos fala que “o acto da descoberta é necessariamente recíproco: quem descobre é também descoberto, e vice-versa” (p. 181), e nos lembra de que, se houve alguma descoberta, teria sido em territórios antes desocupados, como as ilhas de Açores, Madeira e outras. Como o território do continente americano era bastante povoado o que houve foi invasão. Para Lima (2004), “conquista enquanto noção é uma modalidade de guerra, mesmo com alianças com parte da população a ser habitada [...], não é somente guerra é também destruição, isso também se apresenta em violência simbólica” (p. 409), inclusive lembrando que, no caso do território que hoje representa o Brasil, podemos falar de conquistas, já que aqui viviam/vivem diversos povos de línguas e culturas diferentes.

Por isso, comete-se um equívoco, quando se fala de povos indígenas, achando que todos têm as mesmas características e formas de vidas iguais, conforme explica Tassinari (2004) “os povos indígenas têm culturas diferenciadas e formas diversas de organização social” (p. 466), essa diversidade entre sociedades indígenas, mais de duzentas no Brasil, é tão grande que Tassinari classifica através de três critérios:

O Primeiro é o linguístico, permitindo “classificar as línguas indígenas e seus dialetos, em conjuntos de famílias e troncos, [...] povos que fazem parte de uma mesma família linguística, por exemplo, pode-se compara que são provavelmente descendentes comuns de uma mesma população ancestral” (TASSINARI, 2004, p. 467).

O segundo critério sinaliza as semelhanças regionais. É de “cunho propriamente etnológico [...] povos, através do contato contínuo, influenciaram uns aos outros e acabaram desenvolvendo uma certa semelhança entre cultural” (p. 471).

A terceira forma abordada por Tassinari é a diversidade no contato com a nossa sociedade. Como sabemos, as diversas sociedades existentes no Brasil tiveram contatos entre

si, em tempos diferentes e de formas diferentes, atualizando-se, sendo assim “Cada cultura indígena nos apresenta uma tradição ancestral, compartilhada pelos demais membros de sua família e linguística [...] apresenta também uma versão própria das idéias e dos costumes conhecidos através do contato com outras populações” (TASSINARI, 2004, p. 472).

Apesar de toda tentativa de homogeneização através dos tempos, as sociedades indígenas têm resistido contra o desaparecimento de sua história e de sua cultura, cada qual de sua forma e dentro das suas possibilidades. Nos livros didáticos, nas fontes de informações e mídia, ainda se passam inverdades sobre a forma de ver os diversos povos indígenas do Brasil, Grupioni indaga que tipo de conhecimento está se transmitindo nas escolas sobre a “historiografia do índio brasileiro”? Dentro das salas de aula temos professores desinformados sobre quem são os outros povos que participam do Brasil, ainda falando de formas discriminatórias produzidas pelos livros ultrapassados. Ele nos lembra que a humanidade é formada por uma enorme diversidade de grupos humanos e cada grupo deste tem capacidade de designar símbolos a suas experiências vividas e, dessas formas de interpretações, cada qual expressa sua cultura e julga a do outro com o seu pensamento de mundo (GRUPIONI, 2004).

Como nos relata Lopes da Silva (apud GRUPIONI, 2004, p. 485) “É comum cada um destes grupos considerar a sua própria visão das coisas como a mais correta; como aquilo que é realmente ‘humano’, ‘civilizado’, ‘normal’, ‘natural’”. Vários foram os povos que tiveram de se converter ou fazer que estavam convertidos para sobreviver, essa era uma das formas de resistência dos povos indígenas, além de mostrar que a cultura eurocêntrica não era a única como expressou o líder do povo Sêneca, Sagoyewatha, de uma das seis nações do Iroquios, nos EUA:

Vocês levaram vários de nossos jovens para suas escolas. Vocês os educaram e ensinaram sua religião. Quando retornaram à sua família e à sua cor, nação, não eram nem homens brancos nem índios. As artes que aprenderam são incompatíveis com a caça e não se adaptam a nossos costumes. Eles aprenderam coisas que são inúteis para nós... Nós acreditamos que é errado vocês tentarem promover sua religião entre nós ou introduzir suas artes, suas maneiras, seus hábitos e seus sentimentos... Talvez vocês pensem que nós somos ignorantes e desinformados. Vão, então e ensinem aos brancos... Desenvolvam sua moral e refinem seus hábitos – façam com que sintam menos vontade de enganar os índios (VELIE apud BURAS, APPLE, 2008, p. 09).

Como o povo Sêneca, o povo Xukuru do Ororubá que vive em sua grande maioria nas terras da serra do Ororubá, cidade de Pesqueira, em Pernambuco, e também como outros

povos indígenas que habitam o Brasil, teve suas terras tomadas e ou reduzidas ao longo dos tempos. Depois, de muita luta liderada pelo então Cacique Xicão, suas terras foram homologadas em 30 de abril de 2001, elas compreende 27.555 hectares, na qual 103.162 no município de Pesqueira e 21.118 no município de Porção, no estado de Pernambuco.

Pode-se dizer que esse é um dos motivos que o povo Xukuru do Ororubá tem lutado para que sua história e sua cultura não desapareçam nas aulas de professores não Xukuru. Mas “Também é necessário desenvolver propostas que permitam trabalhar, não só com o saber dos povos indígenas e dos outros povos, mas também com os conhecimentos escolares que conformam o currículo comum” (MARTÍNEZ, et al. 2009, p. 63).

O resgate das tradições, da história, da cultura, faz parte de todos os povos, independente de sua origem ou localidade, pois, como nos relata Lévi-Strauss (2008), apesar da história de diversos povos ainda ser desconhecida, algumas informações foram resgatadas:

Durante dezenas e mesmo centenas de milênios, também neles existiram homens que amaram, odiaram, sofreram, inventaram, combateram. Na verdade, não existem povos crianças, todos são adultos, mesmo aqueles não tiveram diário de infância e de adolescência (STRAUSS, 2008, p. 27).

A respeito da pedagogia contra-hegemônica, Saviani (2008) nos mostra que a década de 1980, com o processo de abertura democrática em 1985, com partidos de oposição ao regime militar que estava em fase de declínio, conseguindo algumas prefeituras e governos estaduais, e com a reivindicação às eleições diretas para presidente e a transição para um governo civil, mesmo que de forma indireta, marca um momento de privilégio para uma proposta de uma pedagogia contra-hegemônica, no Brasil. É a partir deste momento, com a volta da democracia brasileira, com o fim do regime militar e com uma nova Constituição de 1988, dessa vez promulgada e pluripartidária, que os interesses das “minorias” começam a ser ouvidos, inclusive sobre educação. As propostas de uma pedagogia contra-hegemônica Saviani agrupa em duas modalidades: “a primeira tendência inspirava-se principalmente na concepção libertadora e difundida por Paulo Freire”, enquanto a segunda tendência “aglutinou representantes cuja orientação teórica predominante se inspirava no marxismo, entendido, porém, com diferentes aproximações” (SAVIANI, 2008, p. 415).

Essas propostas tinham aspiração de transformar as práticas educativas do país que vinham de tempos de opressão, e viam, na educação, a oportunidade para iniciar esta

transformação que levaria a melhores dias para a sociedade, principalmente, as de classes mais humildes.

A escola não precisa ser necessariamente o único sinônimo de educação para os povos indígenas, a escola pode ser sinônima de educação também, mas a educação indígena, como já fora dito, ela vai além dos muros dos colégios, fazem parte da educação indígena seus rituais, seus aconselhamentos com os mais velhos, como também sua forma de proceder. Conforme explica Gilberto (2009), a Educação Escolar Indígena (EEI) é aquela que foi introduzida pelos europeus e apropriada aos povos indígenas, transformadas conforme condições de cada povo e que passou por várias etapas desde a chegada da invasão Europeia nas terras indígenas e que vem passando por fases diferentes com o passar dos anos.

CAPÍTULO III
PERCORRENDO O CAMINHO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

“Nos deram espelhos e vimos um mundo doente...”

Renato Russo

3.1 Democracia e Educação

Considerando ser o nosso objeto de estudo a educação do povo Xukuru do Ororubá, estudaremos no âmbito da educação intercultural que permeia a educação indígena a partir da Constituição de 1988. Esta proposta poderá propiciar aos povos indígenas brasileiros o direito à educação a seus moldes, conforme o artigo 210 que legisla sobre “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” e do Artigo 215 em que descreve que “o Estado garantirá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras” (BRASIL, 1988).

Na década de 80, o Estado brasileiro, recém saindo de uma ditadura militar de mais de 20 anos, voltava ao regime democrático e promulgava sua Carta Magna em 1988, com reconhecimento de um país pluricultural, de várias etnias em seu território de ordem continental, consolidando assim os direitos dos povos indígenas à educação intercultural diferenciada.

Em, 1991 o Decreto nº 26, da Presidência da República, completada pela portaria interministerial de nº 559, do Ministério da Justiça (MJ) e o Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 16 de abril de 1991, retira a educação escolar indígena da FUNAI (Fundação Nacional do Índio), que tinha um papel tutelar educacional para o Ministério da Educação e Cultura (MEC), a partir de então, os estudantes indígenas, de vários recantos do Brasil, poderiam contar com o apoio do sistema educacional através do Ministério da Educação, e efetivamente ter aulas curriculares e não como outrora, em que as aulas ministradas para alunos indígenas eram muitas vezes lecionadas por pessoas sem formação (SILVA, 2009), já que o princípio da FUNAI, sobre os estudos dos povos indígenas, era apenas com a assimilação da língua portuguesa.

Apesar da Constituição de 1988 ser um marco não só para a educação indígena, mas para os povos indígenas e para todo o povo brasileiro, podemos verificar avanços também nos anos seguintes, com a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases no seu Artigo 78, que descreve que “O sistema de Ensino da União...”, em cumprimento a lei, ofertará “educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas” e, no seu Artigo 79, descreve que “A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas” (BRASIL, 1996).

No artigo 87, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), fica instituída a década da educação, na qual foi criado um Plano Nacional de Educação (PNE), com diagnósticos, diretrizes e metas para 10 anos, a qual sancionado em 9 de janeiro de 2001, ou seja, completando seu ciclo agora em 2010, é de conhecimento público que algumas das metas não foram cumpridas, porém, não faz parte dos nossos estudos no momento.

Relativo as vinte uma metas para educação indígena, do Plano Nacional de Educação (PNE), pode-se citar a primeira meta que é de “atribuir aos Estados a responsabilidade legal a educação Indígena...” (BRASIL, 2001), passando, assim, a responsabilidade da educação indígena do Município para o Estado, no âmbito da educação básica, ou seja, da alfabetização até o ensino médio. No Estado de Pernambuco, como já dito anteriormente, foi assumida, já no ano de 2002, essa responsabilidade. Foi de grande importância para os povos indígenas de Pernambuco e de todo o Brasil, essa atribuição da educação básica ter passado para competência do Governo Estadual, pois, muitos são os casos das disputas de terras entre fazendeiros e famílias que têm vínculos com o poder público municipal contra os povos indígenas, prejudicando as relações dentro e fora das escolas.

Podemos citar também a meta de número 15 que diz respeito ao curso do magistério indígena e de graduação, esse segundo iniciado a partir do ano de 2009, no Estado de Pernambuco, na Universidade Federal de Pernambuco, no *Campus* de Caruaru, propiciando assim a oportunidade dos professores indígenas do Estado de Pernambuco de concluírem um curso de graduação. A responsabilidade do ensino superior inclusive para os povos indígenas é da União.

Para Silva, Azevedo (2004) e Lopes da Silva (2001a), desde o início das explorações dos processos coloniais europeus, que foi introduzido no Brasil projetos escolares para os povos indígenas, de forma sistemática pelos missionários jesuítas, sendo a educação escolar indígena tão antiga quanto à chegada dos europeus. Darcy Ribeiro (1995) afirma que, mesmo antes da chegada dos europeus em solo brasileiro, o Vaticano, através da bula Papal, do ano 1454 e 1493, já estabelecia as normas da colonização e educação.

Ribeiro (1995) ainda nos descreve que os europeus pregavam aos índios a dúvida de que os nativos seriam pecadores e que viviam uma vida indigna aos olhos cristãos, por isso, deveriam negar seus valores milenares, levando à morte de vários, ou a refugiar mata adentro, trazendo consigo as contaminações passadas pelos europeus. Estes achavam que a população local era formada de “vadios, vivendo uma vida inútil e sem prestança” (RIBEIRO, 1995, p.

45), e não entendiam que os mesmos, apesar de suas obrigações e deveres dentro de sua forma de vida, acreditavam que são a vida é feita para viver.

A disciplina de história tem a marca das civilizações ocidentais, pois, através da historiografia, segundo Macedo e Farage (2001), têm sido registrados fatos como se a história da civilização ocidental fosse a única, por meio de documentos escritos, reproduzidos ano após ano. Após a II Grande Guerra, por meios de lutas sociais diversas, e “etnias excluídas”, por toda pressão é que se começou a rever outros sujeitos de direito na história, assim, acontecendo, no Brasil especificando, com os povos indígenas em todo território nacional.

Apple (1989) descreve que, além do caráter reprodutivo das esferas educacionais, existe também a exclusão no sistema educacional que permite a procura da ordem, apesar de algumas resistências e reinterpretações de alguns estudantes e professores/as, as escolas selecionam e hierarquizam, legitimando a desigualdade, servindo-se de várias “obrigações ideológicas” para o Estado, utilizando o currículo como um dos meios para esses fins.

Os povos indígenas, por sua vez, não tinham suas tradições respeitadas dentro da educação que era imposta pelos povos que pretendiam catequizá-los, estes excluíam as etnias que não se deixavam dominar, ou procuravam assimilar os que mantinham contatos. Os jesuítas procuraram impor as ideologias e crenças cristãs e a forma de vida ocidental sem levar em conta ou respeitar as diferenças de vários povos, aglutinando, muitas vezes, povos de etnias diversas. Já no Século XX, a FUNAI também foi responsável pelo papel de agrupar povos indígenas, de diversas etnias, com o propósito de assimilação ideológica para o Estado.

Quanto à educação escolar indígena no Brasil é sabido que passou por várias etapas: dos missionários jesuítas, com uma catequização forçada, inclusive pode-se dizer que: “as escolas ‘civilizadas’ que as missões impuseram aos índios foram exemplos de violência cultural sem precedentes” (TEIXEIRA, 2004, p. 296). Depois, pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), que foi substituído pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio), que colaboram para uma educação de hegemonia educacional excludente às suas culturas, mais referente às suas diretrizes no Plano Nacional de Educação (PNE); é necessário oferecer uma educação de qualidade, que sejam respeitadas suas particularidades culturais de grupos diferentes e a educação bilíngue.

A educação brasileira passou por fases diferentes e com pouca evolução pedagógica, com a chegada dos portugueses, enquanto que nas colônias vizinhas das Américas invadidas pela Espanha, já se tinha universidades, em 1538, já existia a Universidade de São Domingos

e a do México – em 1551, e de Lima. No Brasil, a Coroa Portuguesa proibia Universidades, a nossa primeira Universidade só surgiu em 1934, em São Paulo, já no Governo do Presidente Getúlio Vargas.

Para Ferreira (2001a), podemos dividir em quatro etapas a história da educação escolar dos povos indígenas: a primeira é a da catequese, que no primor estavam a convenção e a desestabilização da cultura local, como a destruição do sistema de parentesco e a produção de mão de obra barata para população não indígena após a catequese. Franchetto (2001b) nos afirma que a educação missionária sempre foi e continuará sendo os meios de forma eficaz para assimilação e integração de povos de culturas não ocidentais que acabam destruindo estas culturas e suas linguísticas.

A segunda etapa, após grande extermínio de milhares de indígenas, é a da integração dos índios. De acordo com Ferreira (2001a), esta fase começa com a criação do SPI, em 1910, que primava mais pela produção agrícola do que pela catequese. Com a substituição do SPI pela FUNAI foi usado o ensino bilíngue com ajuda do Summer Institute of Linguistics (SLI), que atuava no Brasil desde 1957. Continuava a preocupação do governo brasileiro com a integração nacional e, por lado do SLI entre outras, com a tradução da Bíblia, com enfoque protestante dos integrantes Norte-Americanos do SLI para os indígenas. Mas a principal mudança, segundo (Silva, Azevedo, 2004), foi a forma da implantação dos fins que pretendiam, que eram os mesmo da integração nacional, usando de forma mais delicada e não agressiva, domesticando e não eliminando de vez as diferenças.

Na terceira etapa, substitui-se a ideia positivista, para Ribeiro (1995), o Marechal Rodon e seus colegas acreditavam em tornar “um índio melhor”, através de orientações e que já lhe davam o direito à diferença. Ferreira (2001a) descreve que essa fase abre as portas para a formação de projetos alternativos, com a contribuição de organizações não governamentais, como a Comissão Pró-índio (CPI), a Associação de Apoio ao Índio (ANAI) e também alguns setores progressistas da igreja católica que criaram o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), em 1972, com atribuição de prestar serviços na área educacional, na educação escolar indígena.

Ferreira (2001a) nos descreve também sobre o “I Encontro Nacional de Educação Indígena”, organizada pela CPI/SP em 1979, foi o primeiro movimento nacional que reuniu pessoas envolvidas em experiências alternativas com a educação em áreas indígenas” (p. 88), a partir deste, outros vieram com números maiores de pessoas envolvidas, articulando um

movimento nacional por uma educação específica, diferenciada, de acordo com os diversos povos indígenas do Brasil.

A quarta etapa aparece com a tentativa dos próprios povos indígenas de criar vários conselhos e assembleias indígenas em todo país, Ferreira (2001b) lembra que ainda no fim do período da Ditadura Militar, é que apareceram as primeiras organizações como a (UNI), União das Nações Indígenas, em 19 de abril de 1980, com reivindicações de assegurar suas culturas e por uma escola diferenciada.

Para Almeida (2001), já estamos numa quinta etapa, onde o Estado brasileiro está formulando algumas considerações das reivindicações dos povos indígenas nas Leis dentro da constituição do País, assegurando-lhes “o direito de uma escola específica, diferenciada e intercultural, que respeite os processos próprios de aprendizagem dos povos indígenas” (p.34), inclusive com a presença efetiva de professores indígenas nas universidades, “Os Índios recorrem à educação escolar, hoje em dia, como instrumento conceituado de luta” (FERREIRA, 2001a, p. 71).

Com muita dificuldade, como é a realidade de vários estudantes de classes mais humildes do país, os professores indígenas fazem seu curso superior de licenciatura, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), *campus* de Caruaru/PE, paralelo às suas atividades de docente em suas respectivas escolas. Participam do curso de Formação Intercultural Indígena, através de um convênio da UFPE com o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura Indígenas (PROLIND)⁶, não só pessoas da Etnia Xukuru do Ororubá, mas também das outras etnias de povos indígenas de todo o estado de Pernambuco, procurando se aperfeiçoar, aprimorar e trocar conhecimentos entre culturas diversas com os contatos durante as aulas na universidade.

Esses contatos são de grande importância para experiência e troca de aprendizado na vida de cada integrante de cada povo indígena, junto com os demais estudantes da universidade. Essa troca de conhecimento entre povos de diversas etnias com os demais estudantes das Universidades produz uma troca cultural. Mato (2009) reflete sobre as relações entre pessoas em seus espaços de convivência e nos remete à sua própria experiência como pesquisador:

⁶ PROLIND é um programa de apoio a formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica.

que se baseia precisamente em experiências de vida que me permitiram perceber e estudar que o que muitos costumamos chamar “cultura” e “diferença cultural”, embora não seja algo objetivo existe, mesmo quando seja em nossas maneiras de interpretar nossas experiências. Ainda mais, não só existe, como é muito importante em nossos modos de estabelecer relações, de nos vincular que, devido a estas diferenças de interpretação, podemos chamar de interculturais (MATO, p. 75-76).

Nas trocas de relações e de diferença cultural, a interculturalidade no *campus* da Universidade é de uma riqueza grande e satisfatória para os envolvidos. Ao entrar em contato com a Universidade e voltar aos seus lares e seus estabelecimentos de ensino, os professores indígenas, com uma construção de um conhecimento sólido e formação de qualidade, têm possibilidade de estabelecer relação com os conhecimentos acadêmicos e as especificidades de suas culturas, seus conceitos de aprendizagem com ensinamentos do dia a dia de seu povo, “como parte de universos socioculturais e linguísticos, livremente constituídos e transformados por seus membros, deverá ser tão diversa quanto variada e múltipla são as maneiras de ser das etnias nativas que habitam o país” (LOPES DA SILVA, 2001, p. 104).

Esse contato, na Universidade, dos professores indígenas com outros estudantes não índios também leva para este último a riqueza de uma diversidade, é uma via de mão dupla, essa estrada privilegia a todos, inclusive por ter, além de tudo, várias etnias dos povos indígenas de Pernambuco. Na verdade abre-se:

um canal de comunicação privilegiado, já que permite o reconhecimento do outro como diferente de si em suas concepções de mundo, em seu modo de vida e em sua produção material e artística e, ao mesmo tempo, como igual, dono de sensibilidade, inteligência, criatividade, capaz de elaborações sobre aspectos fundamentais da existência humana (VIDAL, LOPES DA SILVA, 2004, p. 370).

Cabe aos povos indígenas procurar compor os preceitos de ensino que se assemelhe com seu povo, conforme Lopes da Silva (2001) “Interculturalidade, transculturalidade e educação para tolerância são conceitos a orientar práticas baseadas na compreensão de que a educação diferenciada é, para os índios, um direito e, nunca, uma imposição” (p. 106). Esse é um direito que o Estado tem obrigação de manter, da mesma forma que a educação gratuita é um direito para todos, seja o estudante de qualquer descendência, de qualquer comunidade, qualquer credo e crença religiosa.

Os currículos educacionais das escolas indígenas precisam ser levados em conta, inclusive as suas manifestações religiosas e populares, como também suas atividades agrícolas, comerciais e as diversas formas de produção e formação que cada povo possua. “Os programas curriculares, por sua vez, devem levar em conta as características culturais dos grupos atingidos, ao invés de ser uma mera repetição de programas elaborados para o atendimento de uma população urbana brasileira” (LARAIA, 2004, p. 285).

Lopes da Silva (2001) afirma que, no tocante aos currículos e à educação indígena, “Cabe ao Estado garantir o direito, mas cabe aos índios, em suas situações específicas de vida social, decidir se querem implementá-lo: se querem escola, qual escola, para quê para quem etc.” (p. 106), então, com o apoio dos órgãos estatais que devem investir na estrutura da educação. Nas palavras das professoras Xukuru, Aparecida, Rosinte, Irene e Elisângela (apud RCNE/MEC, 1998, p. 11), “os órgãos do Estado devem apoiar e fortalecer os professores indígenas, buscando com eles soluções novas para os problemas”, sem, com isso, desrespeitar ou negar a cultura de cada povo.

Para Tassinari (2001a), a escola indígena de hoje pode ser definida “como espaços de fronteira”, devido aos contatos de não índios com os índios e, principalmente, com dos professores índios com pesquisadores de diversos ramos de pesquisas, como da antropologia, levando uma visão cosmopolita para dentro de suas comunidades, pelo vai e vem de informações e trocas de conhecimentos. Tassinari ainda lembra-nos que nesses espaços de fronteiras sociais no convívio da educação é que as diferenças se manifestam.

As escolas dos povos indígenas do Estado de Pernambuco, antes da estadualização da Educação Indígena, eram ministradas por políticos locais que estavam ligados a disputas de terras com os povos indígenas, não sendo diferente no caso do Xukuru do Ororubá, por isso, não tinham interesse em melhorias das escolas, muito menos, na educação do povo Xukuru do Ororubá. Essa disputa também é uma luta dos outros povos indígenas em todo Brasil. Para termos um exemplo desta luta por melhores vidas e uma melhor educação, lembramos que das 12 etnias de Pernambuco, apenas os Pankararu e os Xukuru têm ensino Médio nas suas aldeias, enquanto os outros povos precisam sair para estudar em escolas não indígenas estaduais longe de suas terras.

Quadro 1: Situação das Escolas Indígenas do Estado de Pernambuco

ETNIAS	ESCOLAS	EDUCAÇÃO OFERTADA
Atikum	19	Não possui ensino médio
Funi-ô	03	Não possui ensino médio Obs. É a única bilíngue
Kambiwá	05	Não possui ensino médio
Kapinawá	07	Não possui ensino médio
Pankará	22	Não possui ensino médio
Pankararu	19	Possui ensino médio
Pipipã	04	Não possui ensino médio
Truká	13	Não possui ensino médio
Tuxá	01	Não possui ensino médio
Xukuru	36	Possui ensino médio

São aproximadamente 650 professores e professoras, 8.000 alunos e alunas e 129 escolas, sem contar com as etnias Pankaiuká e Pankararu, entre Serras, que estão em processo de estadualização da educação de suas escolas e a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEDUC-PE) ainda não têm os dados fechados sobre os números da educação desses povos⁷.

Os povos indígenas no Brasil, depois de várias tentativas de extermínios, como guerras e assimilação, por parte daqueles que invadiram suas terras, e dos que continuam invadindo, das desapropriações de terras, integração nacional, toda tentativa de enfraquecimento de sua cultura, pois “Para todo povo dominador, o povo dominado foi bárbaro e herege” (HERNÁNDES, 1981, p. 15), estão, tendo a oportunidade, após mais de quinhentos anos de exploração, de se fazerem presente em suas terras, em seus lares, nas suas culturas e em suas escolas.

Para Ribeiro (1995), essa barbaridade do olhar do europeu que explorava os povos nativos, e estes os viam, no início, com passividade, os homens que vinham do além-mar, e,

⁷ Os números do quadro acima foram levantados através da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEDUC-PE), no ano letivo de 2010.

posteriormente entenderam que estavam sendo desumanizados, servindo como “burros de carga” pelo invasor, e que o que melhor produzissem não era visto com apreço. Santos (2008) concorda com Ribeiro quando informa que era dessa forma que os europeus viam a população nativa, como selvagem, coisa de utilidade, um recurso, que merece ser tutelado pela sua inferioridade.

Ribeiro (1995) e Santos (2008) nos relembram que missionários, como o Padre José Anchieta, desclassificavam os povos indígenas e vislumbravam os que perseguiram estes povos, reverenciando os algozes da população nativa, chamando de “heróis”, apesar de estes apreenderem como escravo a população local ou abatê-la no fio da espada.

Darcy Ribeiro (1995) também lembra-nos que outros jesuítas, como Antonio Vieira, tinham visões diferentes sobre os índios e suas capacidades de produção, e apreciavam seus modos de vida. Santos (2008) também nos relata sobre o frei, Bartolomé de Las Casa, que procurou lutar pela emancipação e defesa das culturas indígenas dentro das terras conquistadas pelos espanhóis. Para o autor, apesar dos discursos oficiais e declarações universais, os paradigmas de seres inferiores que precisam ser tutelados e assimilados pelos Estados Nacionais (de nações modernas construídas, na maioria das vezes, esmagando minorias e culturas diversas) estão presentes nos discursos privados e ocultos sobre negros e índios, contrariando o discurso público de autodeterminação, de multinacionalidade e multiculturalismo.

As escolas não indígenas, com caráter homogeneizador, monocultural de uma integração nacional, é contra o que se defende na política pedagógica para minorias. Candau (2008) nos explica que:

O que parece consensual é a necessidade de se reinventar a educação escolar para que possa oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes para os contextos sociopolíticos e culturais atuais e as inquietudes de crianças e jovens (p. 13).

Essas inquietudes de crianças e jovens não são privilégios dos centros urbanos, mas também das áreas rurais e das crianças indígenas, inquietudes estas da natureza dos jovens, pelos questionamentos e transformações. Através da implantação do magistério indígena e do curso de licenciatura intercultural, estão tendo oportunidade de ensino através de seus próprios educadores e de conhecer sua cultura e sua história, sem precisar ser negado,

conforme gerações passadas, reinventando a educação escolar indígena que fora implantada pelos não índios.

Na América latina e, particularmente, no Brasil, a questão multicultural apresenta uma configuração própria. Nosso continente é um continente construído com uma base multicultural muito forte, onde as relações interétnicas têm sido constantes através de toda sua história, uma história dolorosa e trágica principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afro-descendentes. A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do ‘outro’... O processo de negação do ‘outro’ também se dá no plano das representações e no imaginário social (CANDAU, 2008, p. 17).

Essas representações sociais, por muitas vezes, são geradas também dentro do âmbito educacional, nas escolas, colégios e universidades. A forma de como é passada a história do Brasil ou história geral, contada com a visão ocidental, com a pretensão da desqualificação do “outro”, que não faz parte de uma unidade nacional.

Já nos chamava a atenção Darcy Ribeiro (1996), referente aos abusos que, décadas atrás, eram cometidos em nome de uma unidade nacional, ainda, em nossos dias, por questões mercantis, continuam acontecendo as agressões e infortúnios contra povos indígenas no Brasil, que, por um tempo, mostrou-se ter a redução populacional dos mesmos.

Mas, na verdade, existe um ressurgimento da população indígena, paralelo ao surgimento da educação intercultural nas três últimas décadas, Santos (2008) analisa um processo de profunda desestabilização que aparenta ser irreversível, o qual se traduz de “três formas principais: turbulência das escalas; explosão de raízes e de opções; trivialização da equação entre raízes e opções” (p. 60). Ao que se refere à explosão de raízes e de opções, Santos (2008) revela que, apesar da globalização, da expansão do mercado, da tecnologia, do consumismo, da democracia liberal e de todo o avanço mercantilista e de mídia “vivemos um tempo de localismo e territorializações de identidades e de singularidades [...] Assim, deve-se entender, por exemplo, o ressurgimento dos povos indígenas nas últimas três décadas...” (Ibid., p. 61-62).

Podemos ver esse ressurgimento inclusive no Estado Pernambucano que, nos últimos anos, têm aparecido povos de etnias diferentes, contando, atualmente, com doze povos indígenas em seu território. Isso se deve também ao processo de aceitação dos povos e conquistas no campo jurídico ao que se refere às suas terras, principalmente, com a Constituição de 1988. Esses povos não surgem, estiveram sempre presentes, mas de forma “invisível”, desconhecidos ou sem reconhecimento, às vezes, porque nós não queremos

enxergar o outro, ou, outras vezes, para se defender do outro que somos nós, preferiram continuar assim, sem chamar atenção, passando-se como caboclos e misturando-se com estes.

Como nos explica o Antropólogo Arruda, da Universidade Católica de São Paulo, para os grupos que concordam com “antropologia clássica”, sobre uma postura dominante, assimilacionismo, de aculturação, “os índios não contam para o nosso futuro, já que são considerados uma excrescência arcaica, ainda que teimosa, de uma “pré-brasilidade” (2001, p. 43). Como a posse da terra no Brasil ainda é disputa de lutas por meios ainda impróprios, Arruda nos adverte que “o índio passa a ser visto como uma espécie de “latifundiário” improdutivo, ignorante e desqualificado” (Ibid., p. 47), tentando jogar a opinião pública contra os mesmos, de forma que, se as terras destes fossem repassadas, “supostamente resolveriam a questão da pobreza e do desenvolvimento” (Ibid., p. 47), esquecendo a quantidade de terras improdutivas que os verdadeiros latifundiários ruralistas dispõem e que não se aplica uma reforma agrária sobre elas.

Essa questão da terra está extremamente ligada à outra questão, a do reconhecimento dos povos indígenas. Beatriz Goes Dantas (apud CUNHA, 1986), lembra que apesar da política de miscigenação corrente, durante toda política de integração no Brasil, não era posta em dúvida a existência de populações indígenas nos aldeamentos, só com a Lei das Terras (Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850), nos seus artigos 72 e 75 que ressalvam as reservas do direito das terras das populações indígenas e seus aldeamentos.

Não reconhecendo a existência de índios, para os fazendeiros e outros, a terra seria mais fácil de ser adquirida, e todos aqueles que ousar reconhecer-se como índio não teriam muita oportunidade de existência, por isso, era mais inteligente, no momento, se reconhecer como caboclo, mestiço. Só com a constituição de 1998, é que os direitos dos povos indígenas começaram a ser reconhecido, inclusive o direito a uma educação não assimilacionista.

Arruda (2001) ainda nos aponta outra face da imagem que, pretensiosamente, é passada dos povos originários do Brasil, sem levar em conta seu lado de humano, passando apenas pelo lado romântico:

“índio bom”, um misto de “o bom selvagem” com o cidadão ocidental exemplar, progressista e/ou cristão”, [...] (o índio é o exemplo de comunismo primitivo ou o verdadeiro cristão!), defensor primevo da natureza (são os únicos povos verdadeiramente ecológicos). [...] Na medida em que não considera as definições indígenas e não valida suas perspectivas histórico-culturais, essa identificação também os constitui como objetos, negando-lhes a legitimidade como sujeitos (p. 48).

Sobre o ressurgimento dos povos indígenas, alguns autores como Capistrano de Abreu (1930), Darcy Ribeiro (1996), F.A. Varnhagen (1975), entre outros, apesar de procurarem um significado na história dos povos indígenas, possuem um pessimismo, no que diz respeito à continuação da existência destes. Já outros autores, como Monteiro (2004), Arruda (2001) e Santos (2008), possuem uma visão contrária sobre o futuro das populações indígenas no território brasileiro. Hoje a população indígena, no Brasil, tem crescido nos últimos anos mais que o restante da população brasileira. No final do século XX, esse pessimismo começa a desaparecer, revertendo um otimismo, que tem como principal liderança os próprios índios.

A principal voz discordante, em enfática negação da tese do desaparecimento, pertence aos próprios índios que, através de novas formas de expressão política-tais como as organizações indígenas-, reivindicam e reconquistam direitos históricos. O novo indigenismo, por seu turno, encontrou, desde a primeira hora, fortes aliados no meio antropológico, que passaram a pautar suas pesquisas não apenas a partir de interesses acadêmicos mas também pela necessidade de fornecer subsídios para as lutas e reivindicações dos índios (MONTEIRO, 2004, p. 223).

Através de algumas pessoas do meio acadêmico, é que os membros da Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE) têm encontrado seus aliados, consolidando parcerias com professores, antropólogos, ONGs e alguns componentes da SEDUC-PE, além de seu próprio poder de luta e reivindicação como foi para participarem do Curso de Formação de Educação Intercultural.

Esses aliados não são portadores das vozes dos representantes do Conselho de Professores Xukuru Ororubá (COPIXO) e nem da COPIPE, são pessoas que têm oportunidade de parlamentar com a Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco e fazem parte também do Conselho de Educação Escolar Indígena (CEEI), no Estado de Pernambuco:

É necessário que nossa voz se escute e que escutemos todas as “vozes da humanidade” sem que ninguém pretenda ser “voz dos sem voz”. Nem vozes de vencidos nem de vencedores, mas vozes nas quais a interpretação do próprio e do outro brote como resultado da interpretação comum (PINEDA, 2009, p. 118).

Por isso mesmo que a educação está sendo cada vez mais representada pelos próprios povos envolvidos com sua cultura, os professores que estão presentes nas salas de aulas dos povos indígenas, como por exemplo, do povo Xukuru do Ororubá, são da mesma etnia dos

alunos que estão sentado à frente do seu professor, como também outros profissionais que surgem dentro de profissionalismos diversos. “não se prestam mais a serem meros objetos de curiosidade humana” (ARRUDA, 2001, p. 60).

Pelo contrário, há um movimento de adesão de participação de várias pessoas entre os membros dos povos envolvidos, inclusive na educação, como também em outros segmentos da sociedade. “Eles cobram um engajamento nos seus problemas cruciais que exigem respostas imediatas” (Ibid., p. 60), estas respostas, quando a cargo de terceiros, costumam ser demoradas, distorcidas ou modificadas, porém, através dos seus, os próprios representantes das suas comunidades “desenvolvem uma relação política e econômica pragmática, na qual estão envolvidos e jogam com interesses conflitantes dos agentes da sociedade nacional que com eles se relacionam” (Ibid., p. 60).

Exemplo de atitude de representação própria dos direitos dos povos indígenas é o fato de estarem presente em discussões e representações nos acontecimentos de interesse dos povos indígenas. Representantes da União das Nações Indígenas (UNI) estiveram presentes durante as emendas populares no plenário da Assembleia Nacional Constituinte de 1998, e discursaram em defesa dos direitos dos povos indígenas do Brasil, para lembrar que os assuntos que dizem respeito aos povos indígenas precisam ser consultados pelos mesmos.

O próprio Artigo 232, da Constituição Brasileira, traz que “Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo” (BRASIL, 2007, p. 162). Todavia, apesar dos direitos dos povos indígenas, de forma geral, estarem avançando, ainda falta o reconhecimento prático, efetivo, pois, apesar das leis reconhecerem esses direitos, na prática, não se cumpre as determinações acordadas. Nesse sentido, Grupioni afirma que

O primeiro instrumento internacional especificamente a reconhecer direitos mínimos aos povos indígenas foi o Convênio sobre a Proteção e a Integração das Populações Aborígenes e Outras Populações Tribais nos Países Independentes, adotado em 1957 pela Organização Internacional do Trabalho (OIT). Contendo 37 artigos, esse Convênio, conhecido de n. 107, estabelece a proteção das instituições, das pessoas, dos bens e do trabalho dos povos indígenas e reconhece o direito a alfabetização em línguas indígenas (2001, p. 93).

Os direitos descritos acima não foram implementados de maneira uniforme nos países do globo terrestre, como vimos, no Brasil, só a partir da constituição de 1988, ou seja, mais de

trinta anos após o convênio do OIT, é que estas leis começaram a ser vigoras no nosso país. Esse mesmo convênio, no artigo nº 107, ainda completa sobre a obrigação de estabelecer “também, que os Estados signatários devem adotar medidas contra o preconceito do restante da população nacional, que possam afetar a imagem e os direitos dos povos indígenas” (GRUPIONI, Ibid., p. 93). Esse parece ser o grande desafio, não só do Estado, mas de todos, pois cabe à população de forma em geral respeitar todas as diferenças e especificidades de cada povo.

Após críticas, como nos chama atenção Grupioni (Ibid.), o convênio 107 foi reestruturado, dando origem a um novo, convênio 169, proclamado em 1989. As principais mudanças são do reconhecimento dos povos indígenas e ações proferidas por eles e participações nos programas dos Governos, “o direito de criar suas próprias instituições e meios de educação, de alfabetizar suas crianças em sua própria língua oficial do país em que vivem. No Brasil, esse Convênio ainda não foi ratificado e está em discussão no Congresso Nacional” (Ibid., p. 93).

No Brasil, no tocante à escolarização dos povos indígenas, o que se pode verificar são os Núcleos de Educação Indígena (NEIS), nas Secretarias Estaduais de Educação, com a finalidade de apoiar e assessorar as escolas indígenas. A mesma Portaria Interministerial de nº 559, de 26 de abril de 1991, relatada em páginas anteriores que passara, da FUNAI para o MEC, a responsabilidade sobre a educação indígena, e determinara a criação desses núcleos. Então, apesar de contar com seus próprios educadores, no Brasil, a educação indígena ainda fica a cargo do Estado conforme o restante da população, e não como prever o Convênio Internacional n.169, “do direito de criar suas próprias instituições”.

Foi criado no Brasil, pelo MEC, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), e está presente na sua própria introdução que “só terá sentido se contribuir para o diálogo, o mais direto, informado e respeitoso possível, entre todos os diferentes atores locais envolvidos com a construção e a implementação dos currículos para as escolas indígenas” (1998, p.13). Cabe aos poderes Estatais juntos com os NEIs promoverem os diálogos existentes, no sentido de promover esse Referencial, para que não fique esquecido e possa ser bem trabalhado com todos envolvidos, principalmente os atores de direito que são os professores indígenas.

O Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (1998, p. 23) traz os princípios da educação para os povos indígenas, que são condizentes com sua forma cosmopolita de viver:

- uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e admite diversos "seres" e forças da natureza com os quais estabelecem relações de cooperação e intercâmbio a fim de adquirir - e assegurar – determinadas qualidades;
- valores e procedimentos próprios de sociedades originalmente orais, menos marcadas por profundas desigualdades internas, mais articuladas pela obrigação da reciprocidade entre os grupos que as integram;
- noções próprias, culturalmente formuladas (portanto variáveis de uma sociedade indígena a outra) da pessoa humana e dos seus atributos, capacidades e qualidades;
- formação de crianças e jovens como processo integrado; apesar de suas inúmeras particularidades, uma característica comum às sociedades indígenas é que cada experiência cognitiva e afetiva carrega múltiplos significados - econômicos, sociais, técnicos, rituais, cosmológicos.

O conhecimento passado através da oralidade faz parte da cultura indígena como também da sua educação, da mesma forma os saberes espirituais estão dentro dos seus valores, os significados do mundo são múltiplos, como também são múltiplos os seus aprendizados. Apesar das transformações ocorridas com o longo dos anos, após os primeiros contatos de índios com não índios, apesar de toda influência externa, os índios ainda carregam suas crenças, suas verdades.

É claro que toda cultura é dinâmica, cheia de respostas para as provocações que aparecem e, muitas vezes, feliz na formulação de soluções. Muitas delas voltadas para a própria defesa cultural. Daí que muitas comunidades indígenas, mesmo tendo sofrido enormes mudanças no aspecto mais aparente de sua cultura, mesmo aí onde tudo parece ter mudado profundamente, a força mais sutil da alma de um povo subsiste (AILTON KRENAK, Apud RCNEI, 1998, p. 24).

É através da educação Intercultural, específica e diferenciada, que as comunidades indígenas têm fortalecido seus direitos. Como todo povo, o índio também precisa socializar o seu saber com o intuito da melhoria de todos, na escola indígena, se podem estudar além dos conhecimentos múltiplos, conhecimentos próprios e de outros povos. De acordo com Gersem dos Santos, professor da etnia Baniwa, “Todo projeto escolar só será escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade” (Apud RCNEI/MEC, 1998, p. 25).

Os objetivos citados pelos professores de várias etnias diferentes, de diversas regiões do Brasil, para a contribuição do RCNE/Indígena, é que as escolas têm que ser, além de tudo, representação de cada povo, de cada aldeia, de cada comunidade, e contribuir, tal qual o

interesse de cada povo, com o contato entre as demais culturas indígenas e não indígenas através da educação.

Conforme nos explica a professora Xukuru, Jucineide Freire, “A escola indígena tem de ser parte do sistema de educação de cada povo, no qual se assegura e fortalece a tradição indígena. A partir daí teremos elementos suficientes para uma relação positiva com outras sociedades” (Apud RCNEI/MEC, 1998, p. 58). Dessa forma, o papel do fortalecimento da cultura, através da educação, é primordial na defesa dos saberes do seu povo. Vejamos alguns objetivos gerais citados por alguns professores de povos diferentes no RCNE/Indígena (1998, p. 58):

- Contribuir para que se efetive o projeto de autonomia dos povos indígenas, a partir de seus projetos históricos, desenvolvendo novas estratégias de sobrevivência física, lingüística e cultural, no contato com a economia de mercado. Professor Gersem dos Santos, professor Baniwa, AM.
- Desenvolver em seus alunos e professores a capacidade de discutir os pontos polêmicos da vida da sociedade envolvente e oferecer para a comunidade indígena a possibilidade de críticas e conhecimento de problemas. Walmir, professor Kaingang, RS.
- Ser um instrumento para a interlocução entre os saberes da sociedade indígena e a aquisição de outros conhecimentos: pontilhão de dois caminhos, lado a lado, de conhecimentos indígenas e conhecimentos não-indígenas. Darlene, professora Bakairi, MT.
- Ser um centro de produção e divulgação dos conhecimentos indígenas para a sociedade envolvente. Fausto, professor Macuxi, RR.

Como podemos verificar, há uma preocupação com autonomia, pensamento crítico da interpretação educacional para com a realidade local e a que as rodeia. Não há uma preocupação voltada para reprovação ou exclusão dos alunos nos objetivos, mas sim “fica claro que eles são traçados para ajudar o professor e a comunidade educativa a planejarem seu trabalho e poderem ter controle sobre ele, mas nunca são determinantes do ponto de chegada do processo de aprendizagem dos alunos” (RCNEI/MEC, 1998, p. 59).

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA

4.1 Objetivos

4.1.1 Objetivo Geral

Compreender como se dá a trajetória da educação escolar intercultural indígena, do povo Xukuru do Ororubá.

4.1.2 Objetivos específicos

Analisar como as lideranças e professores têm visto a educação intercultural, diferenciada e específica em suas comunidades;

Analisar as mudanças na educação para o povo Xukuru, a partir do século XXI, com a estadualização do ensino indígena em Pernambuco;

Identificar qual análise que os professores fazem do cotidiano das escolas, com as mudanças implantadas.

4.2 Tipo de pesquisa

Desing é o nome adequado na literatura inglesa para expressar o método de pesquisa a ser usado, que traduzido poderíamos chamar de delineamento (GIL, 2002), “Em sentido genérico, método em pesquisa significa a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição de fenômenos” (RICHARDSON, 1999, p. 70). Esta investigação foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa. Na primeira etapa, foi realizado um levantamento bibliográfico, através da historicidade, buscando desenhar a trajetória pela qual percorreu e percorre a educação indígena no Brasil. Neste sentido, Minayo (2009) aponta que “o objetivo das ciências sociais é histórico. Isto significa que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras” (p. 12). Para a autora, “compreender: este é o verbo da pesquisa qualitativa. Compreender relações, valores, atitudes, crenças hábitos e representações...” (Ibid., p. 23-24). Procurando compreender esses fenômenos, tomamos como base a particularidade da sociedade do povo Xukuru do Ororubá, delimitando o estudo nesta realidade social, tomando como objeto a

Escola. A rede sociabilidade no cotidiano é muito importante para os povos indígenas e a escola faz parte desse contexto social.

No tocante à pesquisa qualitativa, autores, como Minayo (2009), Pimenta (2006), Franco (2006) e Ghedin (2006), lembram que a mesma procura trabalhar com o universo de crenças e de valores, além dos seus significados e suas atitudes, e lembram que o pesquisador precisa se manter imparcial no levantamento de sua análise.

Minayo divide a pesquisa qualitativa em três etapas: “(1) fase exploratória; (2) trabalho de campo; (3) análise e tratamento do material empírico e documental” (2009, p. 26). Tomamos esta forma metodológica para esta investigação. Primeiro, delimitando e produzindo o projeto de pesquisa, criando procedimentos para explorar de forma qualitativa; em seguida, procedemos com trabalho de campo por meio de entrevistas e conversação com os entrevistados; e a fase final foi de ordenar, classificar e analisar os dados.

O tipo de pesquisa levantada foi de caráter descritivo, “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população (...) têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população...” (GIL, 2002, p. 46). Neste caso, traremos aqui as opiniões levantadas a respeito das contribuições que o curso de licenciatura tem oferecido aos professores Xukuru e, com isso, aos alunos e ao povo Xukuru do Ororubá de uma forma geral. Como as lideranças, entre as quais os professores/professoras indígenas das escolas estaduais nos territórios das aldeias Xukuru e representantes da Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE), têm visto essas contribuições na educação, além do Conselho de Educação Escolar Indígena (CEEIN) de Pernambuco.

Para Gil (2002), a pesquisa descritiva, junto com a exploratória, habitualmente realiza pesquisas sociais, são as mais solicitadas por instituições educacionais entre outras, como nosso campo de pesquisa é voltado para educação indígena no estado de Pernambuco, especificando o povo Xukuru do Ororubá que tem suas terras dentro do Município de Pesqueira e do município de Porção, elegemos este modelo.

No levantamento dos discursos, dos entrevistados, optamos pela análise teórica metodológica da análise do discurso (AD). Segundo Orlandi (2009), a Análise de Discurso procura compreender o significado e os sentidos das palavras do entrevistado, no sentido de sua língua e de sua história, na simbologia, e, para tal, precisa estar atento à exterioridade da composição, às formas de produção de discurso.

4.3 *locus* da pesquisa

4.3.1 Contexto da população local nas cidades do estudo

As terras do povo Xukuru do Ororubá ficam localizadas no município de Pesqueira e no município de Porção/PE, região agreste do Estado de Pernambuco, contendo 24 aldeias, sendo a de Cimbres a mais conhecida. Homologada em 30 de abril de 2001, compreendem 27.555 hectares de terras, na qual 90% no município de Pesqueira e 10% no município de Porção. Pela tradição oral do povo essas terras seriam de uma extensão bem maior, atingindo também outras cidades. Com uma economia diversificada, o povo Xukuru concentra suas atividades na agricultura, pecuária, produção de laticínio, como há também pessoas que trabalham no funcionalismo público na área da educação ou na FUNASA (Fundação Nacional de Saúde), existe também a produção do tecido renda, a qual é denominada “renascença”, entre outras atividades econômicas.

Atualmente, existem 36 escolas nas terras do povo Xukuru do Ororubá. Escolhemos a região agreste das aldeias do povo Xukuru, as aldeias estão divididas em três regiões, Ribeira - com 14 escolas, Serra - com 15 e Agreste - com 7 unidades escolares. A região agreste contempla escolas com mais de 20 anos, inclusive escolas com ensino Médio, além de ser uma região de melhor acesso. Vale ressaltar que, entre as escolas Xukuru, não existe a figura do Diretor/Gestor nas escolas, e sim a figuras de doze coordenadores, sendo quatro para cada uma das três regiões, esses funcionários gerem todas as escolas do seu povo com a ajuda de um coordenador geral.

Quadro2: Regiões das escolas do povo Xucuru do Ororubá

REGIÕES	QUANTIDADE DE ESCOLAS
Ribeira	14
Serra	15
Agreste	07

Os critérios de inclusão para participação da pesquisa foi realizado através do reconhecimento do próprio povo, uma pessoa ou um grupo é considerado índio quando é reconhecido como índio pela comunidade que o cerca, reconhecimento este que a população tem em suas lideranças, como no seu Cacique, no Conselho de Professores Xucuru do

Ororubá (COPIXO), seus pedagogos e coordenadores, além dos dois entrevistados, professores indigenistas, como explicado anteriormente.

Por sua vez, o Município de Pesqueira, local que está localizada a grande parte das terras Xukuru, está a 205 km da cidade do Recife, capital do Estado de Pernambuco, tem os seus limites ao norte - com o município de Porção e o Estado da Paraíba; ao sul - com o município de Venturosa e Alagoinha; ao leste - com Sanharó, Capoeiras, São Bento do Una e Belo Jardim; e ao oeste - com Arcoverde e Pedra. Seu acesso, partindo do Recife, é feito pela rodovia federal, BR 232. A economia é baseada no turismo, na produção artesanal, além de pequenas fábricas de doces e licores caseiros, mais o artesanato.

Os professores indígenas de todas as Etnias do Estado de Pernambuco fazem sua graduação na UFPE, no município de Caruaru a 130 km a oeste da capital pernambucana, situada no meio do caminho para as terras do povo Xukuru. Possui um grande pólo cultural e comercial da região do agreste, considerada como a cidade mais importante desta região. Conhecida como a Princesa do Agreste, Capital do Forró, Caruaru tem na sua cultura uma grande riqueza. Cantada em verso e prosa por grandes cantores locais e nacionais, que falam das suas festas, sobretudo, as juninas, durante todo mês de junho, ou ainda de sua grande feira, a mais famosa do Brasil. Segundo a UNESCO a cidade é o maior centro de arte figurativa das Américas.

O acesso ao município de Caruaru para quem parte da cidade do Recife, também é realizado pela rodovia federal, BR 232. Os seus limites territoriais são: ao norte - com as cidades de Toritama, Vertentes, Frei Miguelinho e Taquaritinga do Norte; ao sul - com Altinho e Agrestina; a leste - com Bezerros e Riacho das Almas; e, a oeste - com Brejo da Madre de Deus e São Caetano.

Na cidade do Recife, capital do Estado de Pernambuco, como já citamos anteriormente, se concentram as reuniões do Conselho de Educação Escolar Indígena (CEEIN) de Pernambuco, em um dos prédios do complexo da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEDUC). É uma cidade cortada por vários rios, tendo como os dois principais os rios Capibaribe e o Beberibe, com suas várias pontes é conhecida com a Veneza brasileira. Limita-se, ao norte, com o município de Olinda e de Paulista; ao sul, com Jaboatão dos Guararapes; ao oeste, com São Lourenço da Mata e Camaragibe; e, ao leste, com o Oceano Atlântico. Cidade multicultural, conhecida por ritmos, como frevo, ciranda, maracatu, forró, xaxado entre outros, tem uma economia de grande valia como metrópole que é, baseada

nos pólos gastronômicos, industriais e comerciais, além de ser o segundo pólo na área de saúde do Brasil e primeiro da região Nordeste.

Como vimos, as três cidades se encontram no Estado de Pernambuco, no nordeste brasileiro. Pernambuco limita-se, ao norte, com o Estado da Paraíba e do Ceará; ao sul, com Alagoas e Bahia; ao oeste, com Piauí; e, ao leste, com o Oceano Atlântico. Nas três últimas décadas, o setor de serviço tem sido responsável por mais de 70% do seu PIB (Produto Interno Bruto), além de, recentemente, ter conseguido uma refinaria de petróleo e um estaleiro de navios, o Estado possui uma riqueza cultural e geográfica em toda sua região, o que incentiva o setor de serviços.

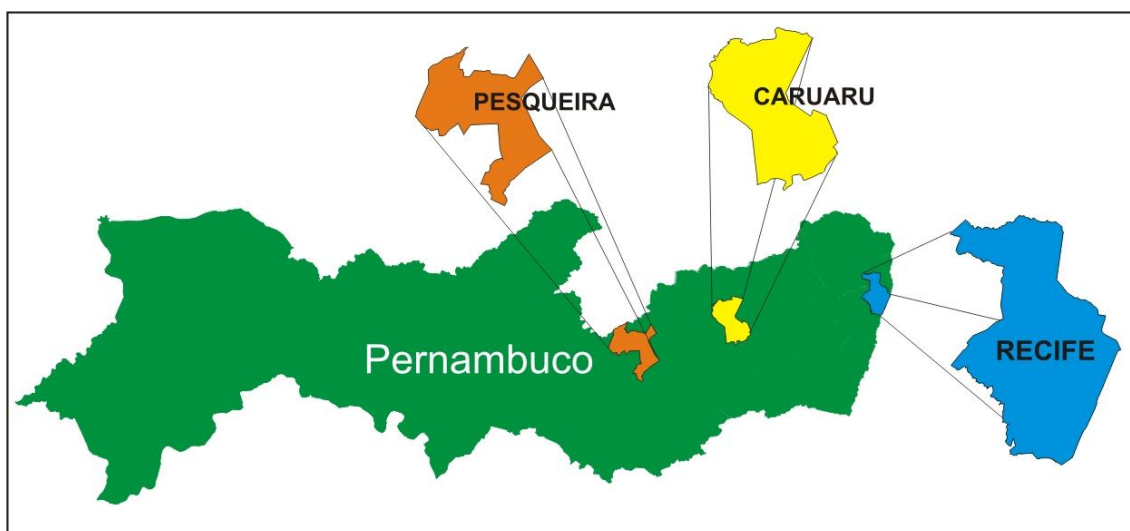


Figura 2: Mapa de Pernambuco com as cidades do *locus* da pesquisa.

4.4 Sujeitos

Para essa investigação, escolhemos professores/professoras de escolas do ensino Médio das aldeias do povo Xukuru do Ororubá, que estão instaladas no município de Pesqueira, agreste do estado de Pernambuco, como também coordenadores de ensino, representantes da COPIPE, além de dois indigenistas⁸ ligados à educação. Foram então entrevistadas 10 pessoas, sendo oito professores/professoras indígenas e dois professores indigenistas.

⁸ Indigenista é todo aquele que trabalha em pró da questão indígena. No caso professores indigenistas são aqueles que procuram fazer de suas pesquisas a causa indígena.

Dos oito professores índios, todos fazem o curso de graduação na Universidade Federal de Pernambuco, *Campus* Caruaru, em licenciatura intercultural, por isso, estão enquadrados no universo da pesquisa. Possuem idade entre 20 e 60 anos, participam do Conselho de Professores Xukuru Ororubá (COPIXO), dois são coordenadores e fazem parte da liderança do povo, como também são representantes do povo Xukuru no Conselho de Professores Indígena de Pernambuco (COPIPE).

Como relatado anteriormente, o povo Xukuru conta com 36 escolas a cargo da administração estadual. Existe um corpo docente contendo 210 professores e, aproximadamente, três mil alunos. Desses professores, em torno de 10% não são indígenas. Estes educadores não indígenas são remanescentes dos contratos ainda da época em que a educação indígena ficava a cargo do município. A população do povo Xukuru Ororubá é de 12.139 pessoas, segundo levantamento da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), juntamente com o censo demográfico levantado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa (IBGE), no ano de 2010.

Dos dois professores indigenistas, um é formado em licenciatura em história e com Especialização na mesma área, enquanto o outro também é formado em história com Doutorado na área indígena. Representam os órgãos que trabalham no Conselho de Educação Escolar Indígena de Pernambuco (CEEIN). Possuem idade entre 44 e 60 anos e estão na carreira da educação há mais de 20 anos, trabalhando inclusive com a questão indígena por mais de uma década. Foram escolhidos por estarem bastante integrados nas questões das lutas dos direitos do povo Xukuru⁹ e terem trabalho em pesquisa realizada com os mesmos.

O CEEIN tem o objetivo de propor, fiscalizar, discutir as políticas educacionais das escolas indígenas, porém, não tem força de Lei. É composto por 50% (cinquenta por cento) de índios, sendo dois representantes de cada etnia do Estado de Pernambuco e 50% (cinquenta por cento) de não índios, sendo estes de Organizações Não Governamentais (ONGs), como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) do Nordeste, o Conselho Indigenista Missionário (CCLF) e o Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Pernambuco (SINTEPE) e órgãos públicos como a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Secretária de Educação (SEDUC) do Estado de Pernambuco, Universidade Estadual de Pernambuco (UPE).

⁹ Aqui podemos usar a expressão de Xukurólogo, como é usada entre os indigenistas que tem o povo Xukuru como alvo de pesquisa.

4.5 Instrumentos de pesquisa

4.5.1 Entrevista e observação

Segundo Richardson (1999), “Em todas as ações que envolvem indivíduos, é importante que as pessoas compreendam o que ocorrem com os outros.” (p. 207), e, para tal, o questionário, em caso de pesquisa das Ciências Sociais, não é tão indicado, sendo a entrevista face a face uma forma melhor de interação entre o entrevistador e o entrevistado. Richardson define entrevista da seguinte forma:

O termo entrevista é construído a partir de duas palavras, *entre* e *vista*. Vista refere-se ao ato de ver, ter preocupação de algo. Entre indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas (RICHARDSON, 2009, p. 208).

Foi usada a entrevista semiestruturada para levantamento da pesquisa. A entrevista semiestruturada permite, além de uma confiabilidade da conversa do pesquisador com o sujeito, uma flexibilidade de uma entrevista que “vai explorando ao longo do seu curso” (GIL, 2002, p. 92). Minayo (2009) defende que o envolvimento do entrevistador junto aos entrevistados é condição primordial para um bom resultado de uma pesquisa qualitativa, como é o caso da nossa, e a simpatia faz com que um bom pesquisador tenha êxito nas suas pesquisas, no caso da entrevista semiestruturada, deve-se fazer perguntas fechadas e abertas sem precisar atrelar ao questionamento estabelecido.

Procuramos tornar nossa pesquisa baseada nas recomendações de clareza informativa, para que contribuísse com o objetivo da pesquisa, estabelecendo um bom vocabulário, sem perguntas confusas que estejam disponíveis às respostas do sujeito e que não esteja direcionada à posição do pesquisador (RICHARDSON, 1999).

Para estes fins de pesquisa de campo, procuramos estar presente em acontecimentos de políticas oficiais, como capacitações e graduações exercitadas pelo poder público e também através de participação nas escolas das comunidades Xukuru Ororubá, além de reuniões da Conselho de Professores Xukuru do Ororubá (COPIXO), da Comissão de Professores Indígena de Pernambuco (COPIPE) e do Conselho de Educação Escolar Indígena (CEEIN)

em Pernambuco, além de festas rituais e reuniões da comunidade que foi permitida a nossa participação.

4.5.2 Observação

Apesar da variedade de técnicas existentes para a realização de trabalho de campo, Minayo (2009) elege a entrevista e a observação como instrumentos principais. Utilizando da oralidade para as entrevistas e o visto/observado para as observações. Sendo o “diário de campo” (p. 76) o instrumento essencial para posterior análise qualitativa dos dados. Malinowski (1976) explica que o pesquisador deve prepara-se para os imprevistos e não perder de anotar tudo que possível devido às surpresas que possam existir, inclusive sobre seu ponto de vista do que se está pesquisando, para que as ideias preconcebidas não bloqueiem suas observações, estando pronto para modificar suas hipóteses.

Richardson (1999) afirma que a observação é relativamente necessária em processo de pesquisa científica, em diverso estágio, independente do nível da pesquisa. Chama-se de observação não participativa, quando observar-se sem fazer parte integrante do objeto de estudo, atuando como espectador. Para tanto, é preciso o esclarecimento do pesquisador junto aos entrevistados sob os seus objetos de pesquisas. Richardson (1999) ainda explica que um dos pontos positivos da observação é estar presente em determinados momento em que ocorre o fato. Porém, apesar de parecer simples, exige cuidados especiais e atenção do observador.

4.6 Procedimento da Pesquisa

Inicialmente, entramos em contato com representante do Núcleo de Educação Indígena (NEI) do Estado de Pernambuco, o qual faz parte da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEDUC), a fim de marcar as entrevistas com os professores, coordenadores e com as demais lideranças, e buscar autorização para este trabalho, através de uma carta de anuência, conforme apêndice A.

Com autorização, combinamos datas para as entrevistas que foram realizadas conforme conveniente para ambas as partes envolvidas, pesquisador e entrevistados. Primeiramente, desenvolvemos a entrevista piloto com uma das coordenadoras do Povo Xukuru, para conhecimento inclusive do corpo docente dos professores Xukuru. A partir de

então, marcamos as entrevistas nos três locais/cidades diferentes, Recife, Caruaru e Pesqueira. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente transcritas para análise. Pretendendo participar e acompanhar reuniões e discussões como ouvintes, estivemos nessas três cidades onde coletamos nossos dados.

O primeiro contato ocorreu em terras do povo Xukuru Ororubá, na cidade de Pesqueira, durante acontecimentos importantes para vida do povo, como também na Universidade Federal de Pernambuco - *Campus* Caruaru, durante os estudos da graduação dos professores indígenas. Estivemos também nas reuniões do Conselho de Educação Escolar Indígena (CEEIN) em Pernambuco, que acontecem na Secretária de Educação do Estado de Pernambuco, na cidade do Recife, com o mesmo fim, de fazer observações e entrevistar os sujeitos da pesquisa.

A análise foi realizada através de relatos de lideranças do povo Xukuru do Ororubá, sobre o que vem mudando com a educação intercultural e com a estadualização da educação indígena. Lideranças, conselheiros e professoras e professores das escolas que estão dentro da região da aldeia do povo Xukuru do Ororubá, como também por professores e coordenadores do Conselho de Professores Xukuru do Ororubá (COPIXO), pelo Conselho de Professores Indígena de Pernambuco (COPIPE) e os participantes do Conselho de Educação Escolar Indígena (CEEIN) de Pernambuco, que participaram das entrevistas.

4.6.1 Procedimento de análise de dados

4.6.2 Análise das entrevistas e da observação

A análise das interpretações das entrevistas e das observações, segundo Gomes (apud, MINAYO, 2009), foca perspectiva de um conjunto das opiniões que se pretende estudar, considerando que existem opiniões dentro da singularidade de cada indivíduo, dessa forma, ao analisar as “informações geradas por uma pesquisa qualitativa, devemos caminhar tanto na direção do que é homogêneo quanto no que se diferencia dentro de um mesmo meio social” (p. 80).

Gomes ainda lembra-nos que tanto a análise quanto a interpretação acaba ocorrendo durante toda a pesquisa, sem deixar de buscar novas informações, quando não são suficientes as interpretações das respostas levantadas para o complemento de uma investigação.

Utilizamos o aporte teórico metodológico da Análise de Discurso (AD), conforme nos diz Orlandi (2009), devemos analisar como investigador as evidências, compreendendo a ideologia do sujeito, fazendo a interpretação do que ele possa dizer e o que ele silencia num texto produzido, levando-se em conta que uma mesma palavra, utilizada por pessoas diferentes da mesma língua, possa produzir sentidos diversos. Orlandi (2009) ainda recomenda que seja papel da analista interpretar a investigação, os gestos, compreender e escutar o discurso que liga e identifica o sujeito, observar a transparência de sua linguagem, do seu sentido, na sua ideologia e na metáfora do seu discurso.

Orlandi (2009) informa que o analista, ao se colocar frente aos “materiais de análise que constituem seu corpus” (p. 62), deve fazer uso do dispositivo da análise de discurso para desenvolver a interpretação desse material. Segundo esse mesmo teórico (Idem, 2007), para o processo de interpretação do discurso é necessário considerar as bases de análise:

- Formas de Produção: figuram o contexto social no qual o *corpus* está envolvido, selecionando previamente os dados que possibilitem apresentar uma situação.
- *Corpus*: delimitação na eleição dos textos, em prol da finalidade dos objetivos da análise do discurso.
- Interdiscurso: são fases em que os textos aparecem com novos discursos modificados, diante das trajetórias de contatos com outros discursos, com imaginário trazido pela memória, mesmo podendo receber sentido diferente.
- Formações Discursivas: as palavras não têm sentido único, concebem várias interpretações, pode-se dizer que o sentido é colocado por posições ideológicas de acordo com a forma como as palavras são produzidas.
- Dito e Não Dito: uma afirmação feita contra opção contrária de não afirmar. Quando se afirma algo, entendido que a ação é afirmativa, por exemplo, “não posso dizer que deixei de fumar se não fumava antes”, então fica entendido que fumava anteriormente, e subentendido que poderia me estar fazendo mal, então parei de fumar (ORLANDI, 1999).
- Silêncio: Orlandi (1999) afirma que o silêncio e o não dito são coisas diferentes, enquanto o não dito está interligado a que foi dito, o silêncio representa sua própria condição, pode estar ligado a não poder dizer ou simplesmente silenciar.

CAPÍTULO V
ANÁLISE E DISCUSSÕES SOBRE OS RESULTADOS

5.1 Análise e Resultados das Entrevistas

Seguindo a linha teórica metodológica de Orlandi (2009), não buscamos apenas informações na produção de discursos oriunda das entrevistas, mas a interpretação nas formas de produção destes discursos, procurando, assim, entender os sentidos das palavras ditas e as não ditas, o silêncio e os sentidos dos interlocutores como também a memória discursiva e o interdiscurso que ajuda a construir estes novos discursos. Os interlocutores discursivos, desta investigação, representam o povo Xukuru do Ororubá e os integrantes do Conselho de Educação Escolar Indígena (CEEIN) de Pernambuco. Procuramos saber sobre as políticas educacionais desenvolvidas pela Secretária de Educação do Estado de Pernambuco (SEDUC), quais as finalidades dos processos educativos e as contribuições que estes conselhos estão levando à educação dos povos indígenas, particularmente, o grupo aqui estudado.

Devido à veracidade e ao reconhecimento que as lideranças possuem sobre seu povo, procuramos saber como estas lideranças e professoras/professores têm visto a educação intercultural, diferenciada e específica nas suas comunidades. A educação intercultural procura promover relações entre pessoas de culturas diferentes, permitindo compreender a realidade de uma relação social, reconhece o valor de cada cultura, respeita os diferentes grupos e identidades.

Preocupamo-nos em conhecer qual a análise que os professores/professoras fazem dos estudantes das escolas que lecionam com as mudanças que estão sendo implementadas? Mudanças essas que vieram com várias leis, como a Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que propõe uma escola indígena diferenciada e de qualidade, em complemento, o artigo 210, inciso II, da Constituição Federal, autoriza a utilização das línguas maternas indígenas e seus processos próprios de aprendizagem. Quais benefícios a formação indígena tem trazido ao povo Xukuru do Ororubá?

Identificar como as lideranças veem a educação, com a estadualização da educação, a partir do Decreto Nº 24.628, de 12 de agosto de 2002, do Governo do Estado de Pernambuco, a partir do ano 2002, observando se essas modificações vêm trazendo melhorias para esses povos..

Nessa etapa, procuramos realizar um trabalho de campo e participar como pesquisador das ações pedagógicas do povo Xukuru. Minayo (2009) descreve que o trabalho de campo permite uma aproximação e interação com os “atores”, sem deixar de esquecer o

levantamento bibliográfico que possa a ser usado devidamente nas questões levantadas. Como garantia do anonimato dos entrevistados, utilizaremos as siglas PI - para professor indígena, e PIN - para professor indigenista.

No trabalho com o *corpus* da pesquisa, as entrevistas foram identificadas em três Formações Discursivas (FD): identidade, currículo e interculturalidade.

5.1.1 Formação Discursiva (FD) de Identidade

O estudo (FD) de identidade traz a preocupação em saber como o sujeito se assume e de que formas e meios ele utiliza para se afirmar como indígena. Meios estes que ganhou impulso através da educação, com a luta para salvar os vocábulos de sua língua, seu território e as diversidades que enfrentam para se afirmar na sua identidade. Nossa investigação mostra que o povo Xukuru de Ororubá mantém sua identidade como uma luta constante para sua auto-afirmação.

Vieira (1999) aponta que “no contacto intercultural, o que se comunica não são verdadeiramente as identidades culturais nacionais ou locais mas antes as pessoas portadoras dumas identidades cultural dinâmica”. (p.151). O autor ainda nos revela que a identidade nacional é pluricultural, pois os grupos sociais estáveis produzem identidade cultural, sejam identidades regionais ou de outras formas.

Frangella (2009) aponta que a identidade não é dada, é um processo de construção de relações sociais e que envolve relacionamento de poder. Para Ribeiro (1995), há poucas coisas no mundo que poderiam ser comparadas a uma etnia, pois, uma etnia é forte e intensa, e esse saber de identificação é que torna os povos indígenas sabedores de quem são. Para Ribeiro, “os índios não podem ceder no que se espera deles, que seria deixar de ser eles mesmos (...), onde viveriam em outra forma de existência que não é a sua” (p. 169). Esse posicionamento de Ribeiro vem de encontro com as afirmações relatadas pelos entrevistados do povo Xukuru de Ororubá sobre sua identidade e suas lutas para permanecerem como povo. O entrevistado PI – 01- no terceiro quadro de entrevistas, diz-nos através do seu discurso que

um dos avanços é o fortalecimento da nossa identidade, porque a partir do momento que os professores não indígenas, que atuavam dentro da escola, saíram, fizemos um trabalho dentro do povo que esses professores indígenas permanecem... a partir dos professores indígenas, começam a trabalhar nas escolas, começam a trabalhar sua identidade, porque eles conhecem, participam da realidade de cada um (...) (PI – 01)

Sobre essas melhorias, o PIN – 10, no quadro 02 – afirma “a escola agora tem a feição indígena... principalmente do fato das escolas colaborarem na retomada, na afirmação da entidade indígena, entidade política...”.

Antes da estadualização do ensino, os professores não indígenas, que eram maioria nas escolas indígenas, não aplicavam o ensino olhando a sociedade local, e sim na forma da homogeneidade nacional, não sendo respeitadas as crenças e os costumes de cada povo. Para Silva (2004), existe uma falta de inocência entre a identidade e a diferença, que há uma luta de poder, de disputa dos grupos sociais envolvidos e que os cercam. Silva (2004) descreve que os discursos representam o indivíduo a partir do que ele pode falar e participar da realidade de sua identidade.

Os professores não indígenas, como funcionários da prefeitura do município de Pesqueira, mantinham o discurso que agradava aos representantes das elites locais, um discurso assimilacionista, de não reconhecimento da história e da cultura do povo Xukuru, propiciando o descontentamento das lideranças e dos alunos e professores Xukuru.

Esse discurso assimilacionista, segundo Cunha (1986), também foi usado durante o governo militar no Brasil, procuraram impor algumas medidas de desestabilização dos direitos dos povos indígenas, como tentar declarar os líderes indígenas emancipados, dando um enfoque que já não pertenceriam mais às suas etnias, contrariando inclusive a própria Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, do Estatuto do Índio, que define como preponderante o reconhecimento próprio da pessoa, por seu povo, para pertencer a um grupo. A autora revela que essa tentativa do governo de desestabilizar as lideranças junto ao seu povo, tinha a pretensão de impossibilitar que os mesmos lutassem pelos direitos do seu povo, principalmente a partir do momento que esses líderes procuraram se instruir e promover a educação em suas comunidades, levando em conta suas culturas, principalmente a partir da Constituição de 1998 e com a estadualização do ensino. O PI – 06 (no quadro 01) e, em seguida, o PI – 04 (no quadro 02) relatam lembranças das dificuldades sofridas antes de chegar ao estágio atual:

Antigamente não dançava o toré e nem nada, eu era aluno (a), minha realidade nas escolas não podia nem nada, só dança nos finais de semana na realidade (...). (PI – 06)

Antigamente não podia dançar o toré, só com muitas lutas, com sangue derramado do nosso inesquecível cacique Xicão. Hoje temos nossa cultura fortalecida. (...) Sobre essas mudanças foi uma grande conquista que veio contribuir com a nossa história de luta, que veio a fortalecer outras conquistas, fortalecimento da nossa identidade, na nossa valorização, nossa cultura, da nossa história das nossas crenças (...). (PI – 04).

O Toré é um ritual de dança, com múltiplos significados, dependendo de cada etnia, de encontro com os “encantados”, suas divindades e representava, para o poder local, uma manifestação de caráter contra hegemônico e representação do povo. Como nos explica Cunha (1986), o toré é uma forte representação de identidade dos índios do nordeste brasileiro. Apple (1989) nos traz que os sistemas de exploração e poder de dominação produzem inclusive, através da educação, suas ideologias voltadas para a classe dominante, pretendendo passar um pensamento homogêneo, e que “o sistema cultural e educacional é um elemento excepcionalmente importante na manutenção das relações existentes de dominação...” (p. 26).

O relato do PI- 08, no quadro 01, diz que “As escolas indígenas eram de responsabilidade do município e estavam todas nas mãos dos posseiros e que não tinham compromisso algum com a luta do nosso povo (...)”, completando, no quadro 02, “Com a estadualização, tiramos as escolas do crivo da secretaria municipal, colocamos para fora os professores não indígenas, (...)”.

Apple (1989) informa que a luta pelo poder local ideológico e econômico usa a educação, através da escola, para chegar às famílias e às comunidades. As escolas, nas comunidades do povo Xukuru, eram de responsabilidade municipal, e os representantes das elites rurais sempre tiveram a hegemonia política e econômica da região, influenciando o dia a dia das escolas, principalmente, nas decisões contrárias às lutas pelo reconhecimento das questões das terras do povo Xukuru. Nos depoimentos, podemos verificar como os Xukuru se sentiam:

O ensino nas nossas comunidades era todo voltado para elite, voltado para quem não nos pertencia, eu mesma (a) tive uma educação, não é...? Não para realidade indígena(...) (PI – 04, quadro 01).

A Partir do momento que os professores indígenas assumiram, pôde ter uma continuidade a esse processo de educando dentro da unidade, sem ter a troca de professores (...) (PI – 03, quadro 02).

Depois de algumas lutas, da reconquistas de nossas escolas, então foi mudado os professores, os que passaram assumir a educação foram os professores indígenas...” e completa através do quadro 3 “ A nossa guerreira, esposa do nosso cacique assassinado Xicão, ela se preocupa e muito com a questão, existe ainda professores não indígenas em nossas escolas (...). (PI – 05, no quadro 05).

Para os Xukuru, o poder político local que competia com eles, antes da estadualização do ensino, impossibilitava algumas ações diretas na educação. A partir da estadualização, a força motora do Estado, em declínio do poder local, produziu mudanças na educação. Apple (1989) ainda explica que apesar de tudo, a escola não é só o lugar em que se reproduz a ideologia de quem está no poder, na escola, também são produzidas constatações e contradições, além do que, o aparato do Estado é formado por facções aliadas e, às vezes, opositoras, que se convergem nos seus pensamentos. O PIN – 09, no quadro 01, faz uma construção a respeito desse fato:

O principal problema que as escolas apresentavam, era que eram ligadas diretamente aos municípios (...), Além disso, o município sempre foi ligado diretamente às elites rurais, que não reconheciam e lutavam para o não reconhecimento das terras indígenas. Como a terra para o índio é a coisa mais importante, pode se dizer que essa escola não cumpria a função social, além de tudo atrapalhava o processo de autonomia garantido inclusive na legislação internacional”. (PIN – 09)

Para Ribeiro (1996), Cunha (1986) e Oliveira (2004), a questão das terras sempre esteve ligada aos conflitos entre povos indígenas e os que quiseram se apropriar das mesmas. Porém, explicam os autores, que a negação dos povos indígenas começa a aparecer com a Lei das Terras, nº 601, de 18.09.1850, que possibilitava a aquisição das terras devolutas, no entanto, fazia ressalva às terras das populações indígenas. A ausência de povos indígenas facilitava a ocupação de suas terras por latifundiários, não sendo reconhecidos como índios, e sim só como “mestiços”, não haveria porque de regular terra para determinado povo. Então, podemos perceber que o não reconhecimento da identidade indígena, por parte principalmente das elites rurais, tem como finalidade a apropriação das terras das aldeias indígenas. O PI – 07, no quadro 03, demonstra a forte relação do índio com a terra, revelando é grande “o valor da nossa mãe terra para o nosso povo (...)”.

Para Bhabha (1998), o colonizador desmerecendo as populações nativas, através de uma magnificência de poder que repudia as diferenças e não reconhece as identidades pluriculturais de povos colonizados, buscou, através de um discurso homogêneo, descaracterizar diversas populações.

Uma forma de desmerecimento da identidade indígena dos Xukuru eram suas próprias escolas, pois os professores não indígenas que lecionavam nas aldeias propiciavam a divulgação dos costumes nacionais, em prol das elites locais, com o intuito de assegurar as

terras para os senhores rurais. O que está implícito no discurso anterior do PIN-9 é que as autoridades do legislativo e executivo do município eram ligadas às famílias tradicionais rurais da região. Apple (1989) afirma que as escolas são locais que legitimam o conhecimento e a lutas entre culturas.

Essas lutas pelo espaço do poder local, onde as escolas estão estabelecidas, ainda parecem permanecer como podemos ver no relato do PI – 01 no quadro 04:

Agora mesmo agente preparou, com o tema “Preparando Território Com Gerações”, porque assim a grande inquietude dos jovens é “há eu quero emprego”, entendeu? E aí então se esquece da terra, porque a luta foi para conquistar a terra, e trabalhar nela e viver dela, e não de emprego de Governo, porque emprego de governo é hoje não é amanhã, e a terra agente vive dela, e nasceu nela, e nela iremos morrer. É nossa mãe, então é da nossa mãe que tiramos nosso sustento. Agente também trabalha esse processo de que, como eu posso então, do combate do gosto de permanecer, de querer na terra, por isso que educamos esses para permanecer ali, mesmo que dorme, estudem fora, mas que eles estão conscientes de que “eu vou para fora, me preparar melhor, e eu vou retornar pro meu povo, trabalhando na terra e ajudando a minha comunidade. (PI - 01)

O discurso do professor indígena acima mostra a tentativa de conscientizar os jovens da importância da terra. Mas, como nos explica Orlandi (2009), através do não dito, do implícito, emerge a preocupação do professor indígena e das lideranças, que os jovens troquem os lares de suas famílias, de suas terras, e se deixem influenciar por promessas de cargos públicos, através de políticos locais.

No Brasil, provavelmente, por anos de legislação de uma ditadura militar, como frisa Cunha (1986), por muitas décadas não se falava dos direitos históricos dos índios, de sua cidadania como brasileiro. Levando em conta a Constituição da época, outorgada em 1967, durante o regime militar, procurava uma política de tutoria aos índios, e de intenção de integração dos mesmos, com a sociedade brasileira. Conforme explica a autora, integração difere de assimilação, “integração significa, pois, darem-se às comunidades indígenas verdadeiros direitos de cidadania” (p. 110), e não dissolver na sociedade brasileira, como o governo procurava realizar.

Dentro dos direitos históricos dos índios, especificamente estão suas terras. Cunha (1986) apresenta passagens de Leis e declarações como a do frei Francisco de Vitória, Espanhol, da ordem Dominicana, durante o século XVI, legislador do direito internacional,

considerado um fundador do mesmo, “não só argumentava que os índios eram verdadeiros senhores (de suas terras) pública e privadamente, mas, até o Papa não tinha autoridade para atribuir os territórios da América à Espanha e Portugal” (p. 160). A autora ainda nos lembra que os reis portugueses, o diretório pombalino e a própria Constituição Brasileira de 1967 (apesar da época da ditadura militar) reconheceram o direito histórico das terras indígenas. Mesmo com todo esse reconhecimento, as elites locais sempre tentaram explorar as terras indígenas.

Percebidos no início da colonização como nações autônomas, até isentos de jurisdição, sem direitos, principalmente os que viviam nas fronteiras e durante a “questão de Pombal contra os jesuítas” (CUNHA, 1986, p. 163). O que é possível verificar é que, durante as épocas conflituosas, era favorável aos governantes o reconhecimento de autonomia e identidade indígena para conquistar seus apoios. Podemos verificar que a luta ainda para se afirmar como povo é constante, e o povo Xukuru não é o único. Existe uma coletividade nessa luta, formada pelos demais povos indígenas do Estado de Pernambuco. Vejamos os relatos abaixo:

Os povos passaram a ter união, saber o que tava passando em cada comunidade, foi possível ter força maior, porque agente com um único inimigo...Foi possível ampliar dentro do povo, as escolas de ensino médio (...) (PI – 01, quadro 02).

Eu acho que por esse processo, pelo qual a educação passou, todos os povos de Pernambuco tiveram...ganhou um novo impulso com a criação da COPIPE (...) (PI – 03, quadro 01).

O ensino nas nossas comunidades graças a muitos avanços, com muitas lutas, não é...Principalmente da COPIPE, que é o Conselho de Professores Indígena de Pernambuco, foi pensado, foi pensado o nosso ensino além de tudo (...) (PI – 04, quadro 02).

Eu tinha medo muito grande de me identificar como indígena, o preconceito hoje ainda existe, mas naquela época era pior”. “Já a implantação das aulas da quinta série, dentro da nossa comunidade, do nosso território, facilita aos nossos estudantes, dos nossos parentes a dignidade de gritar... De gritar em qualquer lugar sem medo... Sem medo algum, só isso que eu queria acrescentar (PI – 07, quadro 02).

Com a criação do Conselho de Professores Indígena de Pernambuco (COPIPE), os povos indígenas de Pernambuco, através de professores e do contexto educacional, passaram a reivindicar, juntos, soluções para seus problemas de ordem educacional que, na maioria das vezes, têm as causas em comum, como, por exemplo, a criação do ensino Médio em suas terras, como nos relata o discurso da professora PI-01. Propiciando mais segurança e respeito

pelas comunidades indígenas, inclusive por estarem estudando dentro dos seus territórios e sem precisar sentir medo como o professor indígena PI-07 relata, pois a coletividade lhe passa segurança.

Walsh (2009) informa que um exemplo da coletividade dos povos pré-colombianos da América Latina é através da interculturalidade crítica, em que esses povos se ajudam mutuamente, através das lutas constantes pelo reconhecimento dos seus direitos coletivos. Tanto esses povos lutaram que, segundo a análise de Mares de Souza Filho (2003), “tão pequena foi a possibilidade de assimilação, que exerceram sobre eles as sociedades envolventes, que o sistema acabou por reconhecer direitos coletivos” (p. 74).

Quanto aos direitos coletivos, Santos (2003) e Mares de Souza Filho (2003) explicam que o reconhecimento da heterogeneidade das comunidades dos povos indígenas latinos americanos não podem ser trocados por direitos individuais de análises teóricas liberais. Para Cunha (1986) o direito coletivo dos povos indígena está acima do direito individual das sociedades ocidentais que os rodeiam.

Essa ajuda mútua do direito coletivo, principalmente após a Constituição de 1988 e a criação da COPIPE (fundada em 1989, durante o 1º encontro dos professores indígenas de Pernambuco, realizado na aldeia Pé de Serra do povo Xukuru, na cidade de Pesqueira), facilitou que as pessoas perdessem esse medo de se identificar como indígena, de passar discriminação como no caso do depoimento do PI – 07, que ao precisar estudar fora das terras Xukuru, já que nas aldeias não tinha o ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano, tinha medo de ser discriminada nas escolas que estudava. Já com a implantação do ensino Fundamental II e do ensino Médio, após a estadualização do ensino e o reconhecimento dos direitos indígena na constituição de 1988, o orgulho da identificação indígena aflorou, não se permitido mais a discriminação da identidade, seja pela forma de se posicionar ou falar como indígena.

Pode-se ver esse exemplo de ajuda mútua dos povos indígenas também na questão da identidade indígena juntamente com a sobrevivência de suas línguas. Segundo Monte (2001b), vários são os povos indígenas que falam ainda hoje suas línguas, inclusive povos das regiões da Amazônia e fronteiriças, por exemplo, chegam a falar quatro línguas, fora o português, devido ao contato com outros povos vizinhos. Essa facilidade de povos indígenas serem políglotas vem da necessidade de composição de território, ajuda mútua e troca de informações.

Excetuando o povo Funió, que fala o Yatê, os demais povos indígenas de Pernambuco resistem à discriminação do seu não reconhecimento por algumas pessoas por não terem suas línguas preservadas, pois tiveram, durante muito tempo, suas línguas impedidas de fluir. Teixeira (2004) informa que a língua permite conhecer o universo de um povo e, quando um povo, por algum motivo, divide-se, estes tendem a ver suas línguas se afastarem, sem esquecer de que as escolas das missões cristãs, impostas aos índios, promoveram, através de anos, uma forma violenta de influenciar a cultura dos indígenas. O autor ainda completa que existe uma “imposição, pelos brancos de uma língua, uma visão de mundo e de uma forma de pensar que não é tradicional indígena (TEXEIRA, 2004, p. 309). Os entrevistados PI – 01 e PI - 02 falam sobre a forma como a escola contribuía para o processo de aculturação indígena:

(...) os professores não indígena, que atuavam dentro da escola... negavam a nossa identidade, nossa cultura, que é o essencial para nós, já que foi tirado a nossa língua materna, temos apenas algumas palavras soltas, que não deixamos de trabalhar nas salas de aula para não se perder, mesmo assim e além de outras pesquisas para alimentar o vocábulos(...)(PI-01,no quadro 3). eu fui formado(a) em uma escola não indígena, ensinaram completamente uma história distorcida (...) (PI – 02, quadro 06).

Na composição da identidade, a língua, para os povos indígenas, faz parte de uma complexidade, em função de séculos de intervenção de forma nada amigável pelo colonizador. Há uma grande dificuldade para se perpetuar a língua do povo Xukuru, pois, ainda existe um grande receio das pessoas mais velhas em divulgar seu conhecimento através da sua língua original, uma vez que sofreram influências de formas brutais, primeiro, através da catequese dos padres da igreja católica que disseminaram a língua geral, que é uma derivação do Tupi; depois, com o Diretório Pombalino, foram obrigados a falar o português, conforme podemos observar nos relatos dos (PI) 01, 04 e 08, professores indígenas no quadro 05, nas linhas abaixo.

O povo Xukuru não tem mais sua língua materna, ela foi extinta, o massacre era demais, os antepassados eram proibidos de falar. Quando falava era escondido, se pegassem, eram esquartejados. Na aldeia de Cimbres, aí por conta disso, muitos não quiseram nem responder as pesquisas das palavras soltas que nós temos, somos muitos felizes que ainda conseguimos seiscentas palavras. Aí muitos não se permitiram passar a gente, nem pra gente... E a gente quer dar continuidade agora, como se diz quanto há vida há esperança. Muitos mais velhos já se foram, que falava a língua. A gente precisa buscar essas pesquisas, que eles obtêm a sabedoria. Por isso a gente considera muito os mais velhos, têm alguns mais velhos que ainda falam, mas não confiam (...). (PI – 01).

Infelizmente, nós não temos nossa língua, pois no passado nossos antepassados foram massacrados por falar nossa língua. No início das nossas lutas, era proibido de falar nossa língua, quando falava eram esquartejados em praça pública na Vila de Cimbres, a aldeia principal. Então com tudo perdemos nossa língua, e só temos hoje, em nossas escolas, algumas palavras soltas, como por exemplo: “Tapucá” = “Galinha” e outras. (PI – 04) A língua materna, por conta da perseguição do colonizador, que nos impediu de falar, já não existe. Existindo apenas vocábulos que estão no nosso livro, “Xukuru Filhos da Mãe Natureza” (PI – 08).

Cunha (1986) ressalta que a cultura de um povo é dinâmica, mudando com o passar dos anos, e que a língua que falamos hoje é diferente da que os brasileiros de um século atrás falavam, assim, as línguas dos povos indígenas também sofreram modificações, principalmente, pelo contato que tiveram com outras línguas, como as línguas dos povos europeus que passaram séculos colonizando o continente americano, influenciando as línguas de vários povos locais.

Assim acontecendo com o povo Xukuru que teve sua língua quase que extinta e, hoje, procura, através de pesquisas, não deixar desaparecer por completo as heranças linguísticas da comunidade. Para Cunha (1986), apesar da existência exclusiva de uma língua fazer parte de um grupo étnico, ela não é a única e nem imprescindível forma para reconhecimento, e dá, como exemplo, o povo Judeu e o Irlandês que recuperaram sua língua a menos de um século, e não deixaram de constituir-se como povo.

Vejamos outros relatos dos (PI) professores indígenas e (PIN) professores indigenistas, no quadro 5, relativo à formação de sua identidade e a importância da língua:

Não falamos mais a nossa língua, trabalhamos alguns vocábulos na sua, na sala de aula, a gente costuma dizer que não é só a língua que forma o povo, existe outros fatores que identificam um povo, os costumes, as tradições, a forma como vivem, suas ações, é o que forma uma história. Isso não quer dizer que a gente não sabia a nossa língua, que não somos indígenas. O importante é a gente se identificar e se afirmar, fortalecer cada vez nossas histórias, para fortalecer cada vez mais. (PI – 02).

Em relação à questão da nossa língua, não falamos nossa língua, nós indígenas do Estado de Pernambuco, nós não temos que ver a língua como principal elemento de identificar um índio, e sim conjunto de fatores que a gente tem como parte da nossa cultura, que nos identificar um índio, e sim um conjunto de fatores que a gente tem como parte da nossa cultura, que nos identifica como membro de um povo, que essa cultura a gente continua e pretende, com isso, passar às novas gerações. (PI – 03).

Aqui em Pernambuco, temos o povo Funiô, mantém a língua matriz original, mas os outros, devido ao processo destrutivo colonial, tiveram suas línguas perdidas. Hoje a língua materna é o português. (PIN – 09).

Aqui, temos que fazer uma ressalva, o povo Xukuru fala apenas o português, português brasileiro e suas variantes regionais. No caso Xukuru, existe uma preocupação em tentar manter as pouco mais de seiscentas palavras do vocábulo da suposta língua do povo. Esse artigo 210, pesando no Nordeste, excetuando o Maranhão, ele está relacionado ao povo Funiô, que é bilíngue, fala português e o Yate. (PIN – 10).

No relato do PI – 02 e PI – 03, verificamos a preocupação em ressaltar a importância dos demais aspectos para a identificação étnica do seu povo, elencando os demais costumes e tradições para reconhecimento dos povos indígenas. O que vai ao encontro das afirmações de Cunha nas linhas anteriores a respeito de a língua não ser o único precedente para a identidade de um povo, mas sim, um dos componentes da cultura.

Já para os relatos do PIN – 09 e PIN – 10, verificamos, nas suas explicações, o uso da língua portuguesa como materna. Monte (2001b) relata que o português é a segunda língua da maioria dos povos indígenas do Brasil, inclusive, como já fora dito anteriormente, dos que falam mais de quatro línguas, fora o português, estrategicamente, usada como língua materna de comunicação para contatos entre os povos e suas reivindicações.

Um exemplo desse feito pode ser observado nas reuniões do Conselho de Educação Escolar Indígena (CEEIN) de Pernambuco, na Secretaria de Educação de Pernambuco, os assuntos são tratados em português, apesar de estar presente o povo Funiô, que falam o Yatê, mas, nas reuniões, com os demais povos e os representantes da SEDUC de Pernambuco, debatem em Português.

No capítulo do RCNE (2008), sobre línguas, é descrito que, assim como aconteceu a disputa da língua portuguesa para se tornar a língua de maior poder linguístico no Brasil durante a colonização, outros aspectos sobre a terra e recursos naturais foram motivos de lutas entre os índios e sociedades que envolvem os povos indígenas. Referente à língua, podemos verificar que o genocídio praticado pelos colonizadores fez desaparecer vários povos e, com eles, suas línguas. Também, conta-se com o menosprezo de chamar uma língua indígena de dialeto, considerando-a de importância menor em comparação à língua dominante falada no país.

Ainda no capítulo sobre as línguas do RCNE (2008), é lembrado que os documentos oficiais do Brasil são descritos na língua portuguesa e, como tal, se faz necessário que os alunos indígenas também aprendam esta língua para poderem conhecer a sociedade que os

envolvem, mas, também, faz necessário o inverso, que se conheçam as formas de vida dos povos indígenas e suas identidades.

Cunha (1986) explica que os critérios de “indianidade” não podem ser descritos por raça que foi substituída por critério de cultura, com estudos após a Segunda Guerra Mundial. Verificamos que a luta para o reconhecimento da identidade indígena é ainda uma luta constante e que, apesar da existência de grupos pré-colombianos, ainda existem tentativas de não reconhecimento dos povos indígenas no Brasil, discriminados por não possuírem os mesmos costumes de séculos atrás ou por alguns não falarem suas línguas originais. Mas, apesar de parte da sociedade nacional que envolve os povos indígenas ter interesse em negar a identidade dos mesmos, “a identidade étnica de um grupo indígena é, portanto, exclusivamente função do mesmo” (p. 118).

5.1.2 Formação Discursiva (FD) do currículo:

Segundo Frangella (2009), não se pode pensar no currículo apenas no sentido amplo do domínio educacional, como algo que se desenvolve no cotidiano escolar, inclusive compondo professores e estudantes. O currículo pode ser percebido a partir de diferentes teorias, como exigência escolar, como gestão administrativa ou ainda artefato cultural. Frangella faz uma observação sobre a prática cultural do currículo, diferenciando-a da seleção cultural, pois, ao aceitar o currículo como seleção cultural, pode-se acabar desmerecendo a prática cultural que é dinâmica e não seletiva. A autora descreve que vários fatores influenciam o currículo, inclusive os “discursos e concepções de mundo que articulam as tradições e saberes” (p. 196).

Dale (2009) explica que a globalização tem consequências no currículo, mas que as formações atuais não são apenas efeitos dos desdobramentos da globalização e sim, desde fim da Segunda Guerra Mundial, que o currículo passa por uma formação mundial. Há modelos de educação padronizados, em que podemos verificar que “o currículo escolar não é visto como a escolha instrumental de sociedades específicas para atender às várias demandas locais, mas como uma ratificação ritual de normas e convenções educacionais mundiais” (p. 22).

Vieira (1999) enfatiza que há necessidade da contextualização na aprendizagem, e que esta é comum nas sociedades, porém as escolas por vezes acabam não contextualizando os

ensinamentos com o dia a dia das comunidades, assim os professores acabam perdendo a oportunidade de envolver os alunos em aulas de forma mais dinâmica.

Algumas mudanças nas demandas locais podem ser verificadas no caso dos povos indígenas do Estado de Pernambuco, com a estadualização do ensino, cada povo pode incluir alguns aspectos culturais de sua etnia. Através dos relatos dos professores indígenas, verificamos algumas mudanças que o povo Xukuru e os demais povos indígenas da região poderiam incluir nos seus currículos proposições do seu modo de vida, incluindo a particularidades de cada povo, mas sem desprezar os ensinamentos pedagógicos. Dois dos professores entrevistados falam sobre os currículos escolares antes da estadualização: PI – 02, no quadro 01, “(...) o currículo era do não índio, e não tínhamos como não trabalhar” e PI – 04, no quadro 01 “(...) tive uma educação, não é...? Não para realidade indígena (...)”.

Para Apple (1989), os currículos procuram “um conjunto geral de princípios que oriente o planejamento e a avaliação educacionais” (p. 28). Dentro dessa concepção, Apple lembra que as tradições dominantes preservam e transmitem nas escolas, através do currículo, suas ideologias. As ideologias, por sua vez, estão vinculadas ao Estado, buscando exercer um domínio sobre os quais sobrepõem o poder. Mas, apesar de alguns grupos tentarem permanecer nesse domínio, conforme a racionalidade dos sujeitos, cresce a educação e deixa de ser cometimento político. De acordo com PI – 02, no quadro 2, “(...) os professores, por não conhecerem, trabalhavam o currículo do não indígena, e isso contribuía para acabar mesmo com a nossa história”, o que o PI – 05 complementa no quadro 01 “(...) os professores eram não indígenas e trabalhava nos conteúdos oficiais, sem se preocupar com a nossa realidade (...)”.

Para Vieira (1999) é “importante o docente ter um conhecimento comparativo para além das circunstâncias imediatas do seu meio local” (p. 138), assim ele poderá conhecer melhor a realidade das comunidades a qual seus alunos estão inseridos. Segundo Leite (2003) e Freire (2009), para que os professores possam ensinar, é preciso primeiro que aprendam os conteúdos que estão envolvidos, e concordam que é preciso também que se faça reconhecer a comunidade que os cerca. Leite (2003) e Forquim (1993) explicam que, para ensinarmos, é necessário verificar o ponto de vista da população, e que é preciso ser reconhecido pelos mesmos para podermos trabalhar o ensino dirigido e legitimado com os ensinamentos dos currículos sobre o ponto de vista da população. É preciso que o alunado se sinta presente e adquira saberes relacionados às suas experiências e dos outros, se sentido assim valorizado.

Conforme nos relata Leite (2003), não faz sentido, em época de globalização, em sociedades multiculturais, privilegiar um ensino de uma sociedade nacional, hegemônica, sem reconhecer as manifestações culturais, legitimando currículos etnocêntricos, sem levar em conta a comunidade, os sujeitos e discentes de uma instituição de ensino. Nesse sentido, os professores indígenas dão seus depoimentos: “ (...) criamos nosso próprio calendário e os conteúdos que ajudarão a repassar a história do nosso povo (...)” (PI – 08, quadro 02), complementado por PI – 05, que, no quadro 03, garante que “(...) os que passaram a assumir a educação foram os professores indígenas, os que conheciam nossa cultura, nossa história, tradições e crenças (...)”.

Frangella (2009) compreende que o currículo não se desenvolve só na escola, é transpassado sócio e culturalmente, em enfrentamento de divisões diversas do mundo; não se dá por forma contínua, e está longe da neutralidade. O dinamismo das relações sociais, no currículo e as lutas constantes, acabam por privilegiar uma visão de mundo em relação a outras. Segundo Costa (apud FRANGELLA, 2009), o currículo pode ser entendido como local de embate e que fabrica ou consolida as identidades, através de discursos e práticas que formam o sujeito.

Esse conflito de percepção de mundo e o embate por um currículo que propiciasse a realidade das culturas locais podem ser alcançados com a estadualização do ensino dos povos indígenas no Estado de Pernambuco, pois, a partir do momento que o município deixa de administrar as escolas indígenas, há uma mudança, com a inclusão das tradições da cultura Xukuru no currículo escolar. PI – 04, no quadro 03, reconhece que “essas mudanças foi uma grande conquista que veio contribuir a nossa história de luta... na nossa valorização, nossa cultura, da nossa história das nossas crenças.”

Antes que os professores indígenas Xukuru assumissem as salas de aulas, a disciplina de história era passada de forma que não pudesse afetar as elites rurais locais. Buras e Apple (2008) informam que o currículo sofre intervenções de grupos empresariais e as histórias consideradas subversivas costumam ser sucumbidas em favor de um discurso nacional, predominando histórias influenciadas pelo discurso nacional ou preponderando um discurso de uma história conciliadora, procurando influenciar professores, e estes exercer essa mesma influência sobre os estudantes.

Para Apple (1989), a seletividade dos currículos elaborados pelas elites tem funcionado de forma estratégica, inclusive através do currículo oculto. Mas, por meio das

resistências com dignidade, as ações, no currículo, poderão instituir um currículo contra hegemônico, para que os estudantes possam ver a “história com legitimidade dessas lutas” (p. 102).

Mares de Souza Filho (2003) explica que o sistema nacional dos países latino-americanos procurou assimilar o indivíduo índio à sociedade nacional, através do trabalho, “mas nunca pôde entender que a idéia do trabalho gerador da propriedade não tem relação com culturas indígenas” (p. 74), “(...) nos anos de 1950 reconhecido através de aldeamentos Xukuru, teremos então as escolas do SPI, pensada para formar cidadãos agricultores como trabalhadores nacionais (...)” (PIN – 10, quadro 01).

Apple (1989) é categórico em afirmar que, para teoria do capital humano, a escola funciona como um local de distribuição de noções técnicas, com intuito de estimular mão de obra, respectivamente em lugares necessários que ocupem as disposições dos empresários, propiciando pequenas competências e falta de mobilidade social. Apple também explica que os currículos ocultos das escolas são produzidos identificando as classes sociais contidas nessas instituições de ensino, dirigindo as pessoas, conforme a necessidade da economia.

Laraia (2004) diz que, apesar do Estado ser responsável pela educação, inclusive dos povos indígenas, os programas curriculares precisam levar em conta as características culturais de cada povo envolvido, e não repassar programas ordenados a prestigiar uma população hegemônica com forma de sociedade urbana, esquecendo, assim, particularidade de comunidade envolvida, o entrevistado PI – 04, no quadro 02, mostra o trabalho cultural que também é feito em sala de aula atualmente, “(...) hoje, em nossas salas, dançamos às quintas-feiras o toré com os alunos (...)”. Abaixo, seguem depoimentos dos professores apresentando os benefícios das mudanças na educação escolar indígena:

(...) eles podem trabalhar os conteúdos que se fazem necessários (...) (PI – 01, quadro 04).

(...) A partir que passa ser estadualizado como a gente respondeu na outra pergunta, a gente toma essa liberdade, adquire autonomia, aplicar realmente o ensino e aprendizagem (...) (PI – 01, quadro 05).

podemos trabalhar hoje com autonomia, porém essas maneiras não se pode trabalhar de qualquer jeito, mas de forma que possamos dar uma educação de qualidade para nossas crianças. (PI – 05, quadro 05)

O RCNE/Indígena (1998) toma como base a cultura e a tradição de cada povo indígena brasileiro, “mas sem negar a importância do acesso a outros conhecimentos,

inclusive vendo nessa articulação o grande propósito da existência da escola nas aldeias” (p.58), conectando as necessidades de cada comunidade. Assim, um dos propósitos do RCNE/Indígena (1998) é a contribuição com a autonomia dos povos indígenas, mas levando em conta o desenvolvimento que os circula. O professor indígena esclarece como se dá essa autonomia entre seu povo:

(...) antes, os conhecimentos que era nos passados, que estava apenas nos livros didático. Hoje, a gente valoriza mais os nossos conhecimento. Nós costumamos dizer que educação indígena não se prende apenas dentro de quatro paredes. A gente tem agrícola, a gente tem nosso ritual sagrado, a gente tem artesanato (...). (PI – 03, no quadro 05).

Leite (2003) afirma que a “escola é o lugar privilegiado de coeducação”, declarando que não é um único local de educação, que há educação fora dos muros escolar. Da mesma forma, para os povos indígenas, a escola não é vista como o local exclusivo para essa educação, pelo contrário, pois, dentro da cultura dos povos indígenas, a oralidade contada pelos mais velhos, a experiência do campo, a frequência nas feiras livres, como no caso do povo Xukuru toda quarta-feira, fazem parte da educação indígena, “(...) temos muito ensinamento para aprender com a natureza, e através dela pesquisar formas de está pesquisando, e a licenciatura ensina muito isso, de mandar pesquisar e buscar forma” (PI – 04, no quadro 06).

A prática fica em evidencia nas escolas do povo Xukuru, como é exercida no currículo, dentro e fora das salas de aulas, quando o PI - 04 relata a pesquisa realizada através da natureza, é o currículo sendo colocado em prática. Para Frangella (2009), o currículo pode ser pensado “como prática discursiva no qual há articulação/produção de significados, ou seja, o currículo é espaço de elaboração de um discurso que orienta a prática” (p. 195), mas não pode ser homogêneo, são necessários a diversidade e a troca de conhecimentos.

Segundo Leite (2003), a escola possibilita excepcional troca de experiência, de conhecimento, cooperando na educação, com uma clientela diversa partilhando suas ideais. Mas é preciso uma justiça curricular, “um currículo contra-hegemônico, que conseguiremos concretizar e que daremos vez e voz a todos os pontos de vista” (p. 42). Leite (2003) lembra que não se refere à “formação de guetos curriculares”, mas, de prática da heterogeneidade, para que todos se sintam contemplados na construção de decisões.

5.1.3 Formação Discursiva (FD) Interculturalidade

A (FD) interculturalidade perpassa toda esta pesquisa, uma vez que os direitos do povo Xukuru do Ororubá, de comunicação, de instrução, de troca de informações, estão no âmbito da interculturalidade que preserva suas características. Para Lopes da Silva (2004), a interculturalidade permite mostrar a igualdade básica da condição humana, sua diversidade e sua forma de tratar e expressar, conforme as particularidades de cada cultura.

Segundo Vieira (1999) apesar da interculturalidade não está livre de discursos de ideologias, a qual os seres humanos carregam-no, ela reflete o diálogo entre pessoas e grupos de mutua compreensão, respeito e conhecimento ao diferente. Para o autor é preciso que os professores sejam capazes de trabalhar as divergências destacando o respeito e o conhecimento da diversidade.

A interculturalidade, que os povos indígenas de Pernambuco estão presenciando, entre eles o povo Xukuru, permite que haja uma troca de experiência, não só entre os professores indígenas, mas também, entre os estudantes não índios. Essa troca de conhecimento vai decorrer também fora do *Campus* Universitário, permitindo a compreensão da diversidade por todos envolvidos. Vidal e Lopes da Silva (2004) acreditam que a arte e a cultural material dos povos indígenas, com as relações entre os estudantes desses povos e os povos não indígenas, possibilitam através, desses contatos, transporem as distâncias que geralmente se colocam entre os mesmos, configurando-se um excepcional canal de comunicação e troca de aprendizado.

Podemos perceber, no depoimento do professor indígena (PI), como essas trocas de experiência, de contato de culturas diferentes e de ajuda mútua entre os povos estão presentes no dia a dia dos professores indígenas em toda relação no *Campus* Universitário:

A análise que os professores fazem da educação intercultural também estão interligados os dois... Porque nós estamos trabalhando na interculturalidade a história e a realidade de outros povos, não apenas a dos povos de Pernambuco, mas também fora de Pernambuco, não é? Como vivem? Como estão? Então a gente vem aprendendo nesses encontros que acontece, levando os professores para participar desses encontros, onde lá está todos os povos de Pernambuco presente, contando da sua história, como está seu povo, tanto a questão da ciência, educação e saúde. Como o povo Pankará, que no processo de recuperação de homologação, de indenização; é um processo ainda inicial que ainda estão começando, se perguntar nós sabemos falar, pois estamos em contato, e antes não. Então isso é que faz ser nossa educação intercultural, é olhar está realidade. (PI – 01, no quadro 04).

Essa convivência e troca de aprendizado das populações indígenas, ganhou um impulso com a frequência na universidade e com a criação da COPIPE. Lopes da Silva e Grupioni (2004) consideram que, através da educação e da diversidade, é possível aprender a conviver de forma construtiva, dentro de cada segmento pluricultural da população do Brasil. Considerando que, respeitando as diferenças, é que podemos propiciar um convívio que possibilite a coexistência entre pessoas que não são parecidas. Então, é necessário explorar as diferenças e suas riquezas, através de um aprendizado recíproco sem desmerecer cada cultura.

De acordo com o entrevistado PI – 03, quadro 04, essa relação entre as populações indígenas na universidade é muito positiva, pois, possibilita o acesso ao conhecimento por diversos povos, “Se antes essa educação ela foi uma ferramenta usada pelos poderosos, pelo poder público contra nossa comunidade, nós estamos aqui para se apropriar desse conhecimento, dessa ferramenta, e que vire a favor da gente, e que a gente possa lutar de igual para igual com essa” (PI – 03, no quadro 04). Ferreira (2001a) concorda com essa citação do professor indígena, ao nos informar que a educação escolar indígena atual é diferente da época da colonização, quando se procurava negar os conhecimentos indígenas, e tentar fazer com que os mesmos fossem envolvidos pela cultura europeia. A autora observa a educação escolar indígena atualmente como mais um instrumento de instrução e reivindicação dos povos indígenas no Brasil. Nesse sentido o professor indígena (PI) – 04, no quadro 04, deixa-nos as seguintes reflexões:

Trabalhamos nossa cultura, mas também dos demais grupos sociais, e não só os indígenas, mas os não indígenas, os quilombolas, enfim... Trabalhamos todas essas culturas para poder respeitar e ensinar aos nossos estudantes a respeitar, porque só conhecendo, podemos respeitar, e antes não era assim. Trabalhava a cultura que era considera maior para eliminar as outras que eles consideravam menor, e hoje mostramos que cada uma tem seu valor, e o que procuramos fazer hoje é mostrar que cada uma tem seu valor, procuramos fortalecer a nossa, para continuarmos ser Xukuru Ororubá (PI – 04).

Como já fora dito anteriormente, no terceiro capítulo, a educação escolar indígena, no Brasil, passou por várias etapas, sendo assim, o relato do professor indígena acima lembra que, no início da invasão às suas terras, a educação foi usada como ferramenta para desmerecer a forma de vida praticada pelos nativos, mas que atualmente a educação, em suas terras, é gerida pelos próprios professores de cada povo. Silva e Azevedo (2004), assim como Lopes da Silva (2004), lembram que a formação da ideia de escolas com o caráter de homogeneização, criadas pelos europeus, impostas à sociedade indígena, é praticamente tão antiga quanto a chegada dos primeiros colonos ao Brasil, pretendendo a submissão das

populações aqui existentes, com invasões e praticas de catequese que negavam a cultura dos povos nativos.

Para Almeida (2001), essa nova etapa por que está passando a educação escolar indígena no Brasil tem a marca das lutas que estes mesmos povos tomaram a frente, é o que está se vivendo, inclusive com o Estado brasileiro, reconhecendo através de Leis que respeitem as formas específicas de aprendizado e, através da participação de professores indígenas, respeitando as culturas diversas, “Aos professores eles trabalham, realmente não só nossa cultura, mas as demais, é preciso saber da história e é preciso saber da nossa história e é preciso saber da história do outro para que a gente possa estar fazendo intenção e respeitar a história do outro” (PI – 02, quadro 04). Observamos, no discurso do PI - 02, que não há uma restrição ao conhecimento de outras culturas e suas histórias, mas é necessária a inclusão da história do seu povo. Fleuri (2009) destaca que o diálogo, a curiosidade, a compreensão devem ser vistas como formas de entender as diferenças, e que, além de tudo, o processo de aprendizagem, de elaborar e aprender o conhecimento é importante para posteriormente ensinar outra cultura, evoluindo assim, sem pré-julgar e nem achar que algo estaria certo ou errado. Mais do que nomenclaturas “multi/inter/transculturalidade, o autor lembra que o importante é estar aberto para a “compreensão do ponto de vista de um e do outro” (p.105). No tocante à importância da educação intercultural, o PI – 06, no quadro 04, declara que “(...) acho muito importante, porque agente professor, agente conhece agora inclusive estamos na faculdade, vivenciando nossa cultura verificando a cultura do outro e respeitando a cultura do outro”. Esse discurso é complementado pelo do PI – 05, no quadro 04:

É muito importante, pois nós estamos trabalhando a diversidade, então mostra para o nosso educando a importância dessa relação, a partir que a gente estuda o nosso povo, o nosso estudo, a nossa história, a gente valoriza cada vez mais a cultura dos nossos antepassados, e a conhecer a cultura dos outros é extremamente importante, mas não só do nosso povo, mas todos os povos. Pra fortalecer os alunos, conhecer a luta do povo Xukuru e dos outros povos.

Santos (2008) descreve que os diferentes saberes é o que faz um diálogo intercultural, a troca desses saberes, entre culturas diferentes, mesmo levando em conta as características de cada cultura, sua incompletude, sem querer explorar essas incompletudes, mas mostrar que nenhuma cultura é completa, por isso mesmo é necessário respeitar-se e conviver com a cultura do outro. Para Lopes da Silva e Grupioni (2004), o respeito à diferença precisa de uma edificação, de uma sintonia de aprendizado, “Tudo isto descreve desafios e vivências que têm,

cotidianamente lugar na escola” (p. 18). Este desafio é relatado pelos professores nas linhas a seguir:

Como um desafio, pois não é fácil, já que a sociedade que nos rodeia, tem nos visto como um empecilho ao desenvolvimento, nos discriminando por já não guardarmos traços dos nossos antepassados. Inclusive essa interculturalidade tem de ser dos dois lados, não só dos não índios para a gente, mas de nós para os não índios. (PI – 08, quadro 04).
Com menos preconceitos que as instituições e do que as escolas não indígenas, porque foram alvos, por muito tempo, do processo de discriminação. E já estão vacinados sobre isso, estabelecem por conta das reivindicações, um processo de diálogo, enquanto, os outros, que somos nós, da cultura não indígena, ele é validado, agora é claro que a ênfase é a sua cultura, e como é, muitas vezes isso, considerado por algumas autoridades como uma afronta, devido o grande preconceito institucional no país. (PIN – 09, quadro 04).

O preconceito relatado pelo professor indigenista (PIN-9) está dentro das salas de aulas, seja das redes públicas de ensino ou escolas particulares, quando são apresentados estudos de outras culturas, como, por exemplo, quilombolas ou indígenas, demonstram apenas atividades que são consideradas como situações folclóricas, e não instituições jurídicas e políticas. Leite (2003), Silva (2004) e Mato (2009) compreendem que este sentimento de considerar a cultura alheia de povos e etnias como algo pitoresco deve-se ao fato da hegemonia cultural branca etnocêntrica.

Por isso, o professor indígena (PI-8), refere-se que a interculturalidade precisa está especificada pelos dois grupos que entram em contato, para não se pensar que só os indígenas que deveriam ser consumidores de outras culturas. Pineda (2009) explica que algumas pessoas associam a interculturalidade como uma educação direcionada só para índios, ou seja, “a um processo de uma só via” (p. 110), sem levar em conta que a mesma é um processo de via dupla, de troca de culturas sem perder seus sentidos.

O professor indigenista (PIN-9) refere-se ao termo “vacinado”, por ter os povos indígenas enfrentados a tentativa da política assimilacionista de povos invasores, e, resistido a mesma. Leite (2003) diz que a política assimilacionista espera uma passividade do outro para com o diferente, enquanto, o que se espera da interculturalidade é “um diálogo intra e entre culturas onde cada uma se valoriza através de práticas que permitem um melhor conhecimento de si e reconhecimento dos outros” (p. 35).

Mato (2009) e Bhabha (1998) lembram que é uma herança colonial essa forma de desqualificar o conhecimento, seja de povos africanos escravizados ou de povos indígenas, sendo uma forma de dominação e negação da condição pluri/intercultural das Américas. Mato (2009) afirma que é necessário “trabalhar intensa e prolongadamente na reconstrução de nossas sociedades” (p. 81), para poder acabar com anos de história de exploração e assimilacionismo. Porém, por sua vez, Santos (2008) afirma que, apesar das políticas assimilacionista, povos de diferentes culturas procuraram, de várias formas, resistir e continuar praticando suas especificidades, suas diferentes culturas, quando não em espaço público, procuraram através de espaços privados, manterem viva a cultura de cada povo.

O RCNE/Indígena (1998) apresenta que o diferencial das culturas é que marca a interculturalidade, além deste, o diferencial individual dentro de cada um também é para ser respeitado “mesmo que sejam todos professores e alunos, membros de uma mesma comunidade educativa (p. 60). O professor indigenista (PIN) 10 deixa-nos suas concepções acerca da interculturalidade:

Uma maneira de educação escolar indígena é a interculturalidade, na verdade, essa é uma temática bastante nova, que ainda não se debruçou diante das demandas das exigências das políticas públicas, da educação escolar indígena, da fiscalização, da formulação dessas políticas. A interculturalidade ainda é um tema tateando, que está sendo discutido, é tema que ainda não foi um objeto de uma reflexão mais profunda. Há um esforço de tentar colocar a interculturalidade na ordem do dia, para se compreender que os povos indígenas não estão sozinhos, não são ilhas, eles se relacionam com as sociedades, com as vizinhas, com a sociedade rural e com os demais povos indígenas. Então a interculturalidade começa ser pensada com essa visualização, desse conjunto de realizações sócio histórico (PIN – 10, quadro 04).

O professor indigenista (PIN-10) demonstra, na sua fala, a preocupação de uma educação para os povos indígenas como um todo, em que a educação intercultural é vista como uma ferramenta nova, somando na luta pelos direitos desses povos. Nova porque vem se presenciar principalmente a partir da redemocratização no Brasil, em 1985¹⁰. O professor compreende que, dessa forma, os povos indígenas podem estar ainda mais interligados, ao afirmar que “não são ilhas”, e que trocam contatos não só entre os mesmos, mas também com a população circunvizinha.

¹⁰ O ano de 1985 marcou no Brasil o fim da Ditadura Militar, com a volta de um civil a presidência da República.

Monte (2001b) revela que a Educação Intercultural e Bilíngue (EIB), através de rede de comunicação nos países da América Latina, a partir de 1980, veio através do reconhecimento das sociedades indígenas, na formação da Identidade Nacional e que, no Brasil, esse reconhecimento demorou um pouco mais, iniciando a partir da Constituição de 1998. Segundo Monte (2001b), as próprias comunidades indígenas buscaram alternativas para educação, contando com apoio de OGNs e de acadêmicos, rejeitando projetos assimilacionistas e priorizando a diversidade.

Dentro desses encontros, é que os povos indígenas de Pernambuco, através da COPIPE, com o apoio de algumas organizações não governamentais, como o CIMI e o CCLF, entres outras, conseguiram que fossem instituídas as primeiras turmas para o curso de Licenciatura Intercultural no Estado de Pernambuco, através da UFPE, propiciando o início das aulas no ano de 2009, com o reconhecimento do MEC.

5.2 Análise e resultados das observações

Nosso primeiro contato com os professores (as) indígenas Xukuru se deu na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no *Campus* da cidade de Caruaru. Procuramos fazer as primeiras considerações com um dos professores da etnia Xukuru, e explicá-lo a procedência da pesquisa. De lá, seguimos para um acampamento do Movimento dos Sem Terra (MST), local em que os professores indígenas ficam alojados. Todos os professores indígenas, das etnias do Estado de Pernambuco, que participam do curso superior, se instalam neste local, por ficar a menos de 1 km do *Campus* Universitário, e através da COPIPE, providenciam o pagamento do estabelecimento.

No acampamento, fomos com vidados a jantar no refeitório com os demais professores indígenas das várias etnias do Estado de Pernambuco. Posteriormente, fizemos uma entrevista piloto com um dos professores (as) Xukuru. Retornamos mais algumas vezes, em outras datas, para entrevistar os demais professores. Essas entrevistas foram realizadas, algumas vezes, na Universidade, outras vezes, no acampamento, pois como o horário de aula é integral, precisávamos entrevistá-los à noite.

A necessidade de se instalarem em um local determinado deve-se ao fato de que todos moram, mínimo, a 100 km da cidade de Caruaru. Os professores do povo Xukuru do Ororubá são os que moram nas cidades de Pesqueira e Porção, mais próximas à universidade. Outra

peculiaridade é a forma que são realizados os módulos. São oito dias corridos de cada mês, com aulas com horário integral, às vezes, nos três turnos, de segunda-feira até a outra segunda-feira da semana posterior. Nesse ultimo dia, as aulas são apenas diurnas, pois, como relatamos, a viagem de volta para casa é longa e um dos povos, da etnia Truká, mora a mais de 500 km do local de estudo.

Alguns dos estudantes inclusive trazem seus filhos, sua família, já que vão passar muitos dias fora de casa, e deixam instalados no acampamento, enquanto participam das aulas na Universidade. A dificuldade para esses professores indígenas é grande já que precisam conciliar os estudos com as suas aulas nas escolas que trabalham e carregam em seus ombros a perspectiva da formação, principalmente, por estarem participando da primeira turma de graduação dos povos indígenas de Pernambuco, em que sentimos que os próprios se cobram muito para não decepcionar os demais professores indígenas que ainda participaram da graduação, suas lideranças, suas famílias seus alunos, o povo de cada um.

Apesar da dificuldade que passam os universitários indígenas, verificamos como é importante, para cada um desses alunos/professores indígenas, a participação no curso de graduação, importância essa que fica clara pelo comparecimento às aulas. No ano de 2009, foram matriculados cento e setenta alunos na universidade, no curso de licenciatura intercultural, na nossa ultima visita à universidade, no mês de julho de 2011, apenas vinte tinham se afastado das aulas. Valendo a pena ressaltar que nenhum desses que se afastaram era aluno/professor do povo Xukuru, ou seja, dos vinte quatro alunos/professores Xukuru que iniciaram a graduação, todos continuavam comparecendo às aulas.

Já no nosso primeiro contato, um dos professores do povo Xukuru, ao procurar saber do que se tratava a nossa pesquisa, pediu para que o professor (a) com quem estávamos realizando a entrevista piloto agradecesse pelo interesse da pesquisa, pois era uma oportunidade de mostrar o esforço pelo que passavam e demonstrar a capacidade vivente neles. O mesmo professor (a) que estávamos entrevistando considerou também a importância do retorno do nosso trabalho, preocupado de não ser apenas mais um objeto de pesquisa, e sim um instrumento de que eles possam mostrar a sua luta.

Um dos professores indigenistas (PIN- 09), que participou de nossa pesquisa, estava presente, em uma das nossas visitas ao acampamento, para ministrar a sua aula no período noturno, em complemento às aulas ministradas durante todo o dia na Universidade. Aproveitamos para fazer a entrevista com o mesmo. Com o outro professor indigenista (PIN-

10), realizamos a pesquisa durante as reuniões do Conselho de Educação Escolar Indígena (CEEIN) de Pernambuco, na Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEDUC), da qual fomos convidados a participar como ouvinte. Este Conselho é de caráter não deliberativo, porém, existe uma luta da COPIPE e das OGNs que participam, para que seja dada autonomia ao mesmo.

No Conselho de Educação Escolar Indígena (CEEIN), parece haver um consenso de que a educação do índio no Brasil deveria ter sua autonomia, conforme determina a (OIT), no convênio 169, do ano de 1989. Mas, acreditam que o primeiro passo foi conseguido através estadualização do ensino, já que, anteriormente, a Educação Escolar Indígena (EEI), ficava a mercê das políticas dos municípios, com prefeitura, muitas vezes, inimigas dos índios, sendo incumbidas de administrar as escolas indígenas. O próximo passo é de lutar para que as escolas sejam administradas através da Rede Federal de Ensino, como está se chamando a federalização do (EEI), e, posteriormente, se pensar em conseguir autonomia educacional.

Em nossas visitas às escolas das aldeias, no território do povo Xukuru, para entrevistas com professores, observarmos que há um forte compromisso em manter viva a cultura do povo, inclusive através da tradição e oralidade. Os “toios”, nome pelo qual os Xukuru denominam as pessoas mais velhas e que consideram que têm sabedoria de vida para ensinar, são convidados para conversas com os alunos, além destes, as lideranças também procuram estar presente nos assuntos educacionais.

Silva (2009), em seus escritos e palestras, procura deixar claro que a Educação Escolar Indígena (EEI) é um dos meios de Educação Indígena (EI), pois, a educação indígena tem suas tradições referendadas também pelas tradições de cada povo, sendo a família muito importante para a educação.

Quando a educação se propõe a ter uma opção intercultural, é preciso que se respeitem as especificidades locais, “a elaboração de programas e dos horários escolares, a seleção dos recursos materiais e humanos, o tipo de actividades extra-escolares, etc.” (LEITE, 2003, p.29). As escolas das aldeias do povo Xukuru têm procurado combinar a educação pedagógica com as atividades do povo, como podemos ver em seu calendário, que respeita as festividades e dias sagrados para seu povo, como o dia da sua feira, que acontece nas quartas-feiras, pois faz parte da educação do povo Xukuru do Ororubá.

Leite (2003) explica que “uma postura e opção interculturais pressupõem uma acção integrada que não se esgota nos conteúdos e materiais [...], atravessam todos os aspectos da

organização e gestão curriculares [...], como, horários escolares, tipos de actividades extra-escolares”, (p. 29). O povo Xukuru do Ororubá trabalha essa ideia na sua forma de educação, interagindo com a comunidade, com suas reuniões de conselho e o debate aberto com as lideranças do povo, permitindo um diálogo com pensamento de melhorar cada vez mais a interação com os alunos.

Portanto, o currículo de uma educação intercultural respeita as atividades e calendários locais, sem que isto seja necessário algum grau de prejuízo nos estados dos alunos das escolas. Carlinda Leite (2003) afirma que “a implicação das famílias e outros elementos da comunidade é, não só, uma condição importante de aprendizagem, como também um factor gerador de um maior conhecimento entre eles (p. 30).

A família é a primeira responsável pela educação dos seus filhos, juntamente com a comunidade e o dever do Estado em prestar condições cada vez melhor para os alunos de toda e qualquer comunidade. Grupioni nos afirma que “Ao Estado não cabe impor modelos prontos, mas oferecer os meios para que os povos indígenas possam formular livremente e sem constrangimentos seus projetos de escola” (2001, p. 91), dessa forma, levando em conta a cultural local, verificando a pedagogia formal, e respeitando a comunidade.

Dentro desta questão da participação da família na educação é bastante positivo lembrar que o índice de atos de violência escolar, nas escolas do povo Xukuru, pelo que podemos observar, é bem inferior das demais escolas do Estado de Pernambuco, o que presenciamos é uma participação maior dos pais na vida escolar dos alunos, juntamente com as lideranças da sociedade Xukuru.

Na cultura dos povos Xukuru, as lideranças têm papel importante no aprendizado. Tivemos o interesse de observar como o professor é visto pelos Xukuru. Os professores são visto como uma espécie de liderança, como formadores, são vistos pela população como pessoas que têm preceitos a repassar para os seus filhos, mas nem todos são considerados guies do povo, prevalecendo, dentro da cultura das tradições milenares do povo, a hierarquia das lideranças característica dos povos naturais da América.

Essas características são observadas também nas cidades, mais ao interior do Brasil, principalmente na região Nordeste, em que a sabedoria dos mais velhos complementa ou é complementada na educação do povo. A pouca fala e a simplicidade com sabedoria são algumas das características que o homem do campo, o homem do sertão, preserva como herança. Homem este que sempre esteve em contato com os povos indígenas. Ribeiro (1995)

informa que o sertanejo, desde que disputou as terras com os povos indígenas, tocando o gado cada vez mais para o interior do continente, apesar das lutas entre os dois grupos, deixou marcas de vivência e correlação para ambos.

Essa sabedoria também é descrita por Ribeiro (1995), no que se refere à oralidade, meio pelo qual os povos indígenas conseguem passar seus conhecimentos aos seus descendentes. O autor inclusive exemplifica sobre o conhecimento de um chefe indígena do povo Kaapó, na região Centro Oeste do Brasil, o mesmo sabia citar sua árvore gincológica de mais de cem ancestrais, com a maior naturalidade, não conhecendo fato parecido entre os não indígenas. A oralidade é também costume entre o povo Xukuru, seja nas casas, nas assembléias, nos ensinamentos dos mais velhos. Porém, registramos aqui a peleja dos mesmos para reviver a sua língua, passando da oralidade para escrita em busca de vocábulos.

Quanto à língua do povo Xukuru do Ororubá, existe uma pesquisa de levantamento dos vocábulos da mesma, como já frisamos anteriormente. Porém, gostaríamos de relatar que, esses levantamentos preliminares, realizados pelos próprios professores Xukuru com ajuda do CCLF e do CIMI, mostram que a língua Xukuru seria do tronco Macro-jê, contudo, essa é uma afirmação que ainda não se pode ser considerada, pois ainda se encontra em pesquisa.

Voltando à experiência dos mais idosos, para o povo Xukuru, os mais velhos não morrem, se encantam, não são enterrados, são plantados. Tivemos, no dia 06 de janeiro de 2011, nas terras do povo Xukuru, na Pedra do Rei ou Pedra D'água, um dia muito importante na cosmologia da sociedade Xukuru: visitamos a plantação (como é chamado o local onde são enterrados os mortos), e constatamos como é importante a presença dos mais velhos entre o povo. Não ficam alheios aos acontecimentos da sociedade, pelo contrário, fazem parte e participam das decisões, inclusive ao que se diz respeito ao processo de educação.

Além do dia 06 de janeiro, outro dia importante nas comemorações festivas da sociedade Xukuru é a data de 02 de julho, dia da Mãe Tamain (Nossa Senhora das Montanhas, para os católicos), e o 20 de maio - dia da morte do Cacique Xicão. O Cacique do povo Xukuru, Xicão, foi assassinado em 20 de maio de 1988, em Pesqueira. O crime é atribuído aos fazendeiros da região, mas ninguém foi preso, as terras pelo qual o cacique Xicão lutou foi homologada em 30 de abril de 2001.

Um dos professores Xukuru sempre procurou deixar claro que aquelas terras, que hoje são reconhecidas pela União como terras pertencentes do seu povo, na verdade, sempre foram dos seus antepassados, e estes foram expulsos. Nas palavras do mesmo professor(a) “pois o

invasor, o invasor é astuto, procura se aproximar, para depois tomar a terra”, como na citação do livro de Boaventura de Souza Santos, “As Vozes do Mundo”, em que Fábio Vaz Ribeiro e Lino João Neves, em entrevista com o líder do movimento indígena, de etnia Ticuna, da Amazônia, Pedro Inácio Ngematüçü, relatam o seu discurso “Nós não viemos de outra terra, nós não viemos de outro planeta, nós viemos daqui mesmo”(p. 151).

Na semana que marca o aniversário da morte do Cacique Xicão, são realizados vários círculos de discussões sobre a melhoria da vida do povo Xukuru, como as questões da terra, política e economia, como também sobre educação. No ano de 2011, de 17 a 20 de maio, foi realizada a 12ª assembléia do povo Xukuru, sendo, no dia 20, o ponto culminante, saindo uma caminhada da Vila de Cimbres para o Centro da cidade de Pesqueira. Tudo isso marcado por fé e religiosidade.

Dentro da religiosidade dos Xukuru do Ororubá, há sincretismo entre a religião originária milenar dos povos indígenas das Américas e a religião Católica, como o santo católico São João (Kaô para os Xukuru), que possui muito devoto no Nordeste do Brasil, além da figura de Padre Cícero, sem esquecermos que também a influência das religiões trazidas pelas populações que vieram da África, pois como é sabido que as comunidades quilombolas no Brasil, muitas vezes, se conciliaram com os povos indígenas.

A troca de conhecimento, sem supremacia, de uma cultura sobre a outra, é benéfica para as culturas envolvidas, no diálogo intercultural, a opressão que se possa presenciar de uma cultura sobre outra é, na verdade, um processo de dominação. Conforme explica Leite (2003), “as culturas devem ser apreendidas no seu dinamismo através de processos interactivos que impliquem reconhecimentos mútuos e que desocultem relações de dominação” (2003, p. 29).

A arte é algo que presenciamos nos nossos encontros, nas terras dos Xukuru, e que faz parte dos ensinamentos do povo, não só dentro dos muros da escola, mas também em todo território do povo. Segundo Leite (2003), “a arte, enquanto expressão artística e cultural, é uma forma privilegiada de comunicação e reconhecimento das diversas culturas” (Ibid., p. 29).

Apesar da divulgação das artes das diversas culturas que fazem o povo brasileiro, indígenas, afro descendente, quilombolas, europeia, asiática, é necessário um olhar mais crítico para não se caricaturar essas manifestações. De acordo com Laraia (2001), há de atentar um respeito aos povos e suas culturas, as suas crenças, além do que “os programas

curriculares, por sua vez, devem levar em conta as características culturais dos grupos atingidos, ao invés de ser uma mera repetição de programas elaborados para o atendimento de uma população urbana (Ibid., p. 285).

Por isso, é que a Comissão de Professores Indígena de Pernambuco (COPIPE) e o Conselho de Professores Xukuru do Ororubá (COPIXO) não aprovam, entre as escolas de seus povos, projetos prontos como ProJovem ou Travessia entre outros, tais projetos são criados por instâncias do Governo Federal e Estadual de forma homogênea, sem levar em conta as particularidades de cada região, de cima para baixo, sem ouvir o que tem as comunidades a dizer sobre os mesmos, e que, não maioria das vezes, são modelos que não fazem parte da realidade do seu povo. Porém, os currículos das escolas indígenas possuem a sua base montada pela SEDUC-PE, sendo igual a dos não índios, incluindo, dentro desta, algumas especificidades de cada povo, como citamos nas linhas anteriores, por exemplo, as feiras livres às quartas feiras fazem parte do ensino do povo Xukuru.

Segundo Connell, para que a educação intercultural ocorra “é necessário configurar e desenvolver um ‘currículo contra-hegemônico’, é neste “currículo contra-hegemônico”, que as escolas conseguiram concretizar “os direitos de participação e que daremos vez e voz a todos os pontos de vistas” (Apud LEITE, 2003, p. 42).

Apesar do descaso para com as particularidades da pedagogia diferenciada, como relata o livro “Pedagogia da Diferença: das intenções a ação”, de Phillipe Perrenoud, a pedagogia apresentada nas escolas do povo Xukuru do Ororubá contempla o formato de educação formal, mas com as peculiaridades do seu povo, e com formação de professores indígenas, levando em conta o calendário agrícola da região.

5.3 Triangulação

Segundo Stake (2011), uma das formas usadas pelos pesquisadores qualitativos “é utilizar diversos métodos, ou seja, usar vários meios (como entrevistas e observação) para entender algo melhor dentro de um estudo” (p. 140). Creswell e Plano Clark (apud STAKE, 2011) defendem que apesar de não possuir escala numérica de pesquisa utilizada nas avaliações quantitativas, os pesquisadores qualitativos podem aumentar a confiabilidade através da triangulação, melhorando a qualidade das evidências.

Flick (apud STAKE, 2011) esclarece que a triangulação era tida como “uma forma de confirmação e validação, mas, quando começamos a respeitar mais os diversos pontos de vista, percebemos que a triangulação pode ser uma forma de diferenciação” (p. 139), podendo dar confiança ao que foi analisado e discernir resultados múltiplos.

Segundo Minayo (2005), triangulação é uma dinâmica de averiguação das estruturas e dos resultados, integrando os atores sobre a pesquisa, tornando estes: sujeitos de autoavaliação e não apenas objetos de análise. Para Samaja (apud MINAYO, 2005), “trata de processar e analisar dados produzidos por vários instrumentos” (p. 30), propiciando a integração por motivos práticos, inclusive em trabalhos interdisciplinares.

Para Denzin (apud MINAYO, 2005), a triangulação torna favorável o entendimento da pesquisa sobre ângulos diversos, propiciando uma interação interdisciplinar. Jick (apud MINAYO, 2005) defende o método da triangulação, constatando “que cada método, por si só, não possui elementos mínimos para responder às questões que uma investigação específica suscita” (p. 30).

Minayo (2005) afirma que a triangulação de métodos de coletas de dados possui repercussões dentro das ciências sociais, e é necessário que os avaliadores que trabalham com este procedimento de auto-organização considerem os processos sociais e suas complexidades. A autora nos lembra “de que o todo contém partes, a parte contém o todo, mas cada um (parte e todo) possui características e propriedades específicas” (p. 33). Lembra-nos também de que há uma valorização da quantificação no processo da triangulação, compreendendo esta quantificação como parte da qualidade e indicador do sujeito. O método da triangulação permite aos avaliadores compreender as composições e relações da “subjetividade, culturalmente específicas de classes, grupos e segmentos profissionais, gênero, etnia e idade (Ibid., p. 34).

De acordo com Minayo, a triangulação é uma técnica que melhora a confiabilidade da pesquisa, possibilitando ainda mais a viabilidade da mesma, referendando os diversos dados obtidos, colaborando na defesa através de cruzamentos das informações investigadas.

Patton (apud YIN, 2005) defende que a triangulação deve ser usada como um estudo que combina métodos, podendo ser utilizada tanto na pesquisa quantitativa como na pesquisa qualitativa. O autor relata que há quatro formas diferentes para incluir numa pesquisa o processo de triangulação: a) a triangulação de fontes de dados; b) a triangulação de pesquisadores; c) a triangulação de teorias; e a d) triangulação de métodos. Essas quatro

formas de triangulação serão utilizadas pelo pesquisador conforme a metodologia proposta nos objetivos da sua pesquisa.

Segundo Duarte (2009), o termo triangulação começa a ser utilizado na psicologia por “Campbell e Fiske (1959, in Tashakkori e Teddlie, 1998), que se propuseram completar ou testar empiricamente os resultados obtidos utilizando diferentes técnicas quantitativas” (p. 10); a autora ainda revela que posteriormente Campbell e Fieske verificam que informes de dados diferentes melhorariam as afirmações finais de um trabalho. Duarte (2009) relata que Dezin, já em 1970, defende essa ideia de “uma hipótese testada com o recurso a diferentes métodos podia ser considera mais válida de que uma hipótese testada unicamente com o uso de único método” (p. 11), ampliando, como Patton, que a triangulação pode ser usada de quatro formas.

Para “Dezin (apud DUARTE, 2009), a ‘triangulação de dados’ refere-se à escolha de dados recorrendo a diferentes fontes” (p. 11). Flick (apud DUARTE) defende que “(...) os dados dos questionários quase não permitem a revelação do contexto de cada resposta, o que só pode ser conseguido pela utilização explícita de métodos adicionais, como entrevistas complementares a uma parte da amostra” (p. 18).

Com a finalidade de esclarecer alguns motes a partir das diversas fontes obtidas nas análises das entrevistas com os sujeitos da pesquisa, nas observações obtidas das análises de campo e das documentações abordadas nas páginas anteriores e nas outras duas fontes, procuramos fazer o cruzamento das informações para reduzir improbabilidades e tornar mais contundente a nossa pesquisa. Optamos pela triangulação de dados, uma vez que utilizaremos os dados obtidos através de três fontes diferentes, como vimos no decorrer da pesquisa: entrevistas, observações de campo e análise documental.

5.3.1 Resultados e discussões da triangulação

Utilizando as mesmas três categorias das Formações Discursivas (FD): a) identidade; b) currículo; e c) interculturalidade, que foram usadas para análise dos dados, optamos por proceder à triangulação desses dados para esclarecer os resultados obtidos na pesquisa, a fim de torná-la clara. Para tanto, englobaremos as análises de documentos das Leis de ordem Federal e Estadual, além das entrevistas e observações.

5.3.1.1 Triangulação (FD) de identidade

Referente à Formação Discursiva (FD) de identidade, apresentamos o quadro logo abaixo por meios de cruzamentos das informações das análises de documentos, aplicação do questionário das entrevistas e observações:

Quadro 03

FONTES	ANÁLISE DOCUMENTAL	APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO	OBSERVAÇÃO
RESULTADOS OBTIDOS	<p>-Constituição Federal de 1988, no seu Artigo 210, refere-se “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” e o Artigo 215, descreve que “o Estado garantirá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras” (BRASIL, 1988).</p> <p>-Decreto Lei nº 26 de 1991, passando a educação indígena de responsabilidade do Ministério da Justiça para o Ministério da Educação.</p> <p>-Plano Nacional de Educação (PNE), que estabeleceu no ano de 2001, que a responsabilidade da educação dos povos indígenas ficaria a cargo dos governos estaduais, e não mais dos municipais, sendo introduzida no Estado de Pernambuco só no ano subsequente de 2002.</p>	<p>Referente a 5ª questão, realmente se tem conseguido aplicar o artigo “210” da Constituição Federal, sobre a utilização das línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, na educação do povo Xukuru? Os 10 entrevistados ressaltaram o quase desaparecimento da língua Xukuru, em que estão em processo que reaverá, mas quanto ao processo de ensino e aprendizagem, foram enfáticos em afirmar que só com a estadualização do ensino é que poderão realmente manifestar suas culturas e processos próprios de aprendizagem.</p>	<p>Apesar de algumas lideranças enfatizarem que o processo próprio de aprendizagem ainda precisa de autonomia, o que podemos observar de forma geral é que a maioria dos professores Xukuru percebe um grande avanço com a estadualização do ensino.</p>

A partir da triangulação das informações obtidas, chegamos à conclusão de que as mudanças nas Leis, a nível Federal e Estadual, propiciaram, não ao povo Xukuru (estudado em questão) mas a outros povos indígenas, a possibilidade de reafirmação de sua cultura e identidade, através do processo de ensino e aprendizado próprio, mesmo que no momento ainda não tenham conseguido reaver por completo sua língua, já podem aplicar sua cultura em suas escolas.

5.3.1.2 Triangulação (FD) de currículo:

Em relação à triangulação da Formação Discursiva de currículo, elencamos os resultados obtidos conforme fontes relacionadas no quadro abaixo:

Quadro 04

FONTES	ANÁLISE DOCUMENTAL	APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO	OBSERVAÇÃO
RESULTADOS OBTIDOS	As mesmas Leis relatadas no quadro da formação discursiva anterior se aplicam na formação discursiva do currículo.	As questões: 1) Como eram as escolas antes da estadualização do ensino? e 2) Quais mudanças ocorreram nas escolas, nos alunos e para o povo Xukuru com a estadualização do ensino? Os entrevistados responderam que a estadualização propiciou mudanças na grade de aprendizado curricular do povo, apesar de ainda seguir o currículo básico das escolas estaduais dos não índios.	Verificamos que, com a estadualização do ensino, a uma abertura para que se introduzam, durante as aulas, espaços para cultura do povo, como a dança do toré, como relatado anteriormente, e também espaço para a educação fora dos muros das escolas, como a participação nas feiras livres, pois faz parte do processo de ensino e aprendizagem do povo Xukuru.

Na triangulação da Formação Discursiva (FD) do currículo, verificamos uma consonância dos dados cruzados, em que verificamos as modificações e introdução de uma educação específica e diferenciada dentro do currículo escolar do povo Xukuru, propiciando a estes utilizar seus espaços voltados para a realidade da sua cultura, da sua comunidade, garantidos o direito dos processos próprios de aprendizagem.

5.3.1.3 Triangulação (FD) de interculturalidade

No tocante a terceira e ultima Formação Discursiva, de interculturalidade, podemos verificar as fontes apresentadas e resultados obtidos no quadro abaixo, das análises de documentos, aplicação das questões e observações:

Quadro 05

FONTES	ANÁLISE DOCUMENTAL	APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO	OBSERVAÇÃO
RESULTADOS OBTIDOS	<p>Convênio de caráter internacional da (OIT), número 107, datado do ano de 1957, que reconhece o direito à alfabetização dos povos indígenas, a qual foi reestruturada em um novo convênio 169, no ano de 1989, propiciando aos povos indígenas o direito de criar suas próprias instituições e meios de educação.</p> <p>Também lembramos aqui as outras Leis já citadas nos dois quadros anteriores.</p>	<p>A questão 4, que refere-se a qual análise que os professores fazem sobre a educação intercultural nas escolas Xukuru?</p> <p>Os professores frisaram a possibilidade de trabalhar de forma intercultural, podendo interligar sua cultura com a do não índio.</p> <p>- Essa questão propiciou lembranças diversificadas nas respostas, um dos entrevistados lembra que a interculturalidade se faz necessária nos dois sentidos da cultura indígena para não indígena e também ao inverso.</p> <p>- Outro entrevistado enfoca que essa seria uma entre outras formas da educação indígena e que em princípio seria algo relativamente novo.</p> <p>- Outros professores entrevistados lembraram que a interculturalidade propicia a diversidade de conhecimentos dos vários povos indígenas, quilombolas e outros povos que vieram para o Brasil.</p>	<p>Verificamos dentro do processo educacional intercultural das escolas do povo Xukuru, que existe um caráter de organização, com os horários flexíveis e extras escolares, respeitando o calendário do povo.</p> <p>-Existe também uma integridade entre os demais povos indígenas do Estado de Pernambuco.</p>

Após a triangulação da Formação Discursiva de interculturalidade, verificamos que essa temática está de certa forma explícita nas escolas do povo Xukuru, principalmente pelos professores Xukuru e os demais povos indígenas de Pernambuco que cursam a graduação pedagógica na Universidade Federal de Pernambuco, *campus* Caruaru, na qual se aborda a interculturalidade, com discussões teóricas e práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa investigação procurou observar como se procedeu a trajetória da Educação Escolar Indígena (EEI), do povo Xukuru do Ororubá. Procuramos analisar como as lideranças e professores têm visto a educação intercultural, diferenciada e específica nas escolas de seus territórios. Buscamos também observar as mudanças que ocorreram com a estadualização do ensino nas escolas dos povos indígenas no Estado de Pernambuco, iniciada no ano de 2002, especificamente no caso do povo Xukuru. Também foi objetivo desse estudo investigar qual é a análise que os professores Xukuru fazem do cotidiano das escolas com as mudanças implantadas.

Esperamos que o resultado dessa pesquisa possa colaborar e fornecer informações para futuras investigações sobre a educação indígena, e a interculturalidade dos povos, e colabore também no âmbito das políticas públicas educacionais.

Para tanto, procuramos investigar alguns documentos que serviram de base para entender as normas e leis vigentes no país. Como podemos constatar, os avanços da educação escolar indígena vieram paulatinamente, antes, passando por diversas etapas, e, após a Constituição de 1988, ficando sob responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura (MEC), propiciando um novo passo que seria a estadualização do ensino que permitiu aos povos indígenas, inclusive o povo Xukuru do Ororubá, inserir a sua cultura nas salas de aulas de suas escolas, como também trabalhar a interculturalidade, através dos professores de sua etnia, que a partir da estadualização passam a ser maioria nos colégios indígenas.

As escolas do povo Xukuru do Ororubá, como vimos, ainda contam com a participação de professores não indígenas, principalmente no ensino Médio, mas, as lideranças e professores esperam que a partir da formação das primeiras turmas de licenciatura intercultural, dos professores indígenas de Pernambuco, que está prevista para o ano de 2012, a participação de professores não indígenas, nas escolas dos diversos povos indígenas do Estado, seja praticamente nula, principalmente, por já não mais existir impossibilidade administrativo-pedagógica, tendo professores indígenas formados e capacitados para assumir as aulas do ensino Médio, restando apenas vontade política.

No ano de 2001, a responsabilidade legal da Educação Escolar Indígena (EEI) foi atribuída aos Estados membros da União, em Pernambuco; a partir de 2002, torna-se realidade

a estadualização do ensino indígena. Verificamos que as mudanças foram significativas para as escolas do povo Xukuru e para os professores e alunos, além de toda comunidade, uma vez que a cultura e tradições do povo puderam ser inseridas no currículo das escolas.

Observamos que existe um movimento das lideranças e professores do povo estudado como também, pelas outras etnias do Estado de Pernambuco e por teóricos e pesquisadores que acompanham a luta dos povos indígenas no Brasil, por uma mudança para esfera Federal da Educação Escolar Indígena (EEI), pois acreditam que a estadualização é apenas uma transição no percurso da (EEI), e que o próximo passo seria a federalização do ensino.

A estadualização do ensino possibilitou uma educação escolar mais condizente com a realidade de cada povo, mas o currículo das escolas continua sendo determinado pelas secretarias de educação dos Estados membros da União, por isso, esse movimento citado acima acredita que da mesma forma que a estadualização do ensino foi de expressiva importância para (EEI), a federalização será um salto para que seja implantado o convênio 169, da Organização Internacional do Trabalho, a qual o Brasil é signatário, e que reconhece aos povos indígenas “o direito de criar suas próprias instituições e meios de educação” o que corroboraria com Artigo 210, da Constituição Brasileira de 1988, que disserta sobre o direito de os povos indígenas possuírem “processos próprios de aprendizagem”.

Mas essa seria uma pesquisa a ser levantada, pois as nossas observações procuram verificar as mudanças da estadualização no ensino das escolas indígena, em particular do povo Xukuru do Ororubá. Com a estadualização, alguns procedimentos do ensino do povo puderam ser implantados como a participação do estudo nas feiras livres, que no caso Xukuru, acontece sempre às quarta-feira, como também o posicionamento sobre suas terras, pois dentro da educação indígena o cuidado e a preservação da terra fazem parte dos seus ensinamentos.

As Leis, que possibilitaram mudanças na educação dos povos indígenas e a luta pela reconquista de suas terras, percorreram concomitante na vida do povo Xukuru, essas lutas foram um marco na história e para educação do povo Xukuru. Com a possibilidade de ter 100% de professores indígenas da própria etnia, nas suas escolas, os Xukuru de Ororubá procuraram, agora mais do que nunca, reafirmar suas tradições, respaldados pela Constituição e Leis complementares, sejam a nível estadual ou federal, que possibilitaram incluir, nos seus currículos, as práticas e características de cada povo, como o bilinguismo e a interculturalidade.

Destacamos aqui que a interculturalidade entre os povos indígenas de Pernambuco fortalece suas participações pela luta em comum do reconhecimento dos seus direitos. A Comissão dos Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE) tem conseguido realizar essa troca de conhecimento de cultura e de direitos entre os povos naturais da terra, que moram em Pernambuco, e, levadas as discussões também para fora das fronteiras de Pernambuco, além de procurar essa interculturalidade nos não indígenas.

Por meio dessas discussões, com ajuda de parceiros como o Conselho Indigenista Missionário do Nordeste (CIMI), o Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF), entre outros, os povos indígenas de Pernambuco, através da COPIPE, têm se fortalecido nas discussões e encontros do Conselho de Educação Escolar Indígena (CEEIN) de Pernambuco, apesar de ser de caráter não deliberativo do CEEIN, a COPIPE tem conseguido algumas vitórias na representatividade de melhores condições para a educação escolar dos povos indígenas de Pernambuco. Podemos citar que uma das conquistas de força e união dos povos indígenas de Pernambuco, através da COPIPE, foi ter conseguido que fosse implantado no Estado o curso de Licenciatura Intercultural na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), *Campus Caruaru*, tão logo o Ministério da Educação aprovou o PROLIND, possibilitando que os professores indígenas, dos doze povos indígenas do Estado de Pernambuco, tivessem a possibilidade de graduar nas diversas áreas da licenciatura.

Essa formação abrirá a oportunidade para que as escolas indígenas também tenham seus próprios professores a nível Médio, como é hoje o nível Fundamental, além, é claro, de enriquecer o conhecimento dos mesmos e possibilitar a troca de conhecimento de culturas, entre os povos indígenas e não indígenas no contato na Universidade.

Averiguamos que a trajetória da Educação Escolar Indígena (EEI), do povo Xukuru do Ororubá no âmbito da interculturalidade, apesar de ser um campo de certa forma novo em comparação à educação não indígena, é focado e vivenciado pelos professores e alunos das escolas Xukuru, e ganhou um grande reforço com o curso de Licenciatura Intercultural, ministrado no *Campus* da (UFPE), na cidade de Caruaru, como relatado anteriormente, propiciando aos docentes envolvidos a possibilidade de aplicar o aprendizado em suas aulas.

Os professores e lideranças do povo Xukuru do Ororubá têm visto de forma transformadora a educação intercultural, específica e diferenciada em suas comunidades, pois além de propiciar o trabalho das especificidades de sua cultura de forma diferenciada, permite

a troca de culturas com os demais povos indígenas como também com os não índios, e com isso conhecem e respeitam a história e diversidade do outro.

A estadualização do ensino impediu que lutas políticas locais interferissem na educação do povo Xukuru, e propiciou o contato direto dos órgãos educacionais do Governo do Estado com os gestores das escolas, possibilitando o diálogo e reivindicações na melhoria da educação. Com ajuda da COPIPE e a partir da estadualização as escolas do povo Xukuru, as instituições de ensino passaram por uma melhoria nas estruturas, inclusive possibilitou que não só professores, mas outros trabalhadores necessários dentro do sistema escolar fossem convocados dentro da população Xukuru.

O cotidiano escolar ganhou novas possibilidades com as mudanças implantadas, alunos mais jovens do povo Xukuru consideram que a educação está em bom nível em comparação ao que era antes da estadualização, muitos destes não passaram pela desconsideração cultural que os mais velhos passaram, e que trazem ainda na lembrança de um passado que esperam não voltar. Já para as lideranças e muitos dos professores mais maduros, a estadualização é um caminho que ajudará uma futura independência da rede escolar.

A possibilidade de ser reconhecido e de se reconhecer como povo indígena, como ser indígena, como Xukuru da Serra do Ororubá ficou mais forte com a presença dos professores e coordenadores do próprio povo nas salas de aulas das escolas, a partir da estadualização do ensino, procurando reaver sua língua, sua história e reviver sua cultura, os Xukuru, como os demais povos indígenas, procuram usar a interculturalidade como mais uma ferramenta da assunção da vida do seu povo.

Este trabalho de investigação proporcionou compreender a importância das tradições de um povo, a educação faz parte do dia a dia do povo Xukuru do Ororubá, a educação não está restrita a educação da pedagogia escolar, ela vai além das salas de aulas e dos muros das escolas, a família, as lideranças e anciãos são parte da educação, a um respeito nos conselhos dos mais velhos a uma responsabilidade da família que interliga com a escola, mas a educação escolar também passa ser via de mão dupla para novos aprendizados e direitos do povo, e a interculturalidade propicia o conhecimento de outras culturas indígenas e não indígenas além das salas de aulas, dando oportunidade a todos que fazem do povo.

REFERÊNCIAS

ABREU, Capistano de. **Caminhos antigos e povoamento do Brasil**. Rio de Janeiro: ed. Sociedade Capistano de Abreu, 1930. p. 271.

ALMEIDA, Eliene Amorim (Org.). **Xukuru: Filhos da mãe natureza, uma história de resistência e luta**. Olinda: Centro de Cultura Luiz Freire, 1997.

_____. **A política de educação escolar indígena: Limites e possibilidade da escola indígena**. 2001. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPE, Recife, 2001.

ALMEIDA, Rosely Batista Miranda de. **A presença indígena na Guerra com o Paraguai (1864-1870)**. 2006. 133 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006.

ANDERSON, Pierry. **As Origens da pós modernidade**. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: ed. Jorge Zahar, 1999.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artmed, 1989. 201p.

APPLE, Michael W.; BURAS, Kristen, L. (Orgs.). **Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra os subalternos**. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008. 296 p. ISBN 978-85-363.1054-1.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: Imagens e auto-imagens**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARRUDA, Rinaldo Sérgio Vieira. Imagens do Índio: signos da intolerância. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux; FISCHMAN, Roseli (Orgs.). **Povos Indígenas e Tolerância: Conflitos Práticas de Respeito e Solidariedade**. São Paulo: Edusp, 2001. p.43-61. (Coleção Ciência, cientistas e tolerância II). ISBN 85-314-0661-7.

ATAÍDE DE ALMEIDA, Maria das Graças. A Europa vista por brasileiros nos anos 30: A visão do paraíso. **Revista de histórias das idéias**. Coimbra, n.2, p. 135-146. 2002.

_____. Leituras anti-semitas: periodismo disfarçado de catequese (1924-1940). In: CARNEIRO, Maria Luiza Tucci (Org.). **O Anti-Semitismo nas Américas: memória e história**. São Paulo: Fapesp, 2007. p. 243-269. ISBN 978-85-314-1050-5.

ATHIAS, Renato (Org.). **Povos indígenas de Pernambuco: Identidade, Diversidade e Conflito**. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2007.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola: O que como se faz**. São Paulo: Loyola, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: Entrevista a Benedetto. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. 105p.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Gláucia Renate Goçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998. 394 p.

BOULOS Júnior, Alfredo. **Os Indígenas antes e depois de Cabral**. São Paulo: Ed. FTD S. A., 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 52. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988/ obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com a colaboração de Antonio Luiz de Toledo Pinto; Márcia Cristina Vaz dos Santos Windt e Livia Céspedes. 40. ed. Atual. São Paulo: Saraiva 2007.

BRASIL. Ministério da educação e cultura; MEC/ UNESCO. **Educação**: Um tesouro a descobrir. 10. ed. Brasília: Cortez, 2006.

BURAS, Kristen, L.; APPLE, Michael W. Tem mais valor o conhecimento de quem? In: APPLE, Michael W.; BURAS, Kristen, L. (Orgs.). **Currículo, poder e lutas educacionais**: com a palavra os subalternos. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 9-45. ISBN 978-85-363.1054-1.

CANDAU, Vera Maria (ORG.) **Cultura(s) e educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: D&A, 2005.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo**: Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 13-67.

_____. **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. 227p. ISBN 978-85-7577-616-2.

CARVALHO, Rosângela Tenório de. **Discurso pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 1990**. Recife: Bagaço, 2004.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. 2. ed. Algés: DIFEL, 2002.

CHAVES, Helena Lúcia Augusto. **Globalização, ideologia e discurso**: uma análise sobre a dimensão de globalização. Recife: UFPE, 2009. 332 p.

COSTA, Marcos Roberto Nunes. **Manual para normatização de trabalhos acadêmicos**: Monografias, dissertações e teses. 7. ed. Recife: INSFAF, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COSTA PEREIRA, Maria Zuleide de; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti. (Orgs.). **Globalização, interculturalidade e currículo: na cena escolar**. Campinas: Alínea, 2009. 230p.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. O futuro da questão indígena. In: LOPES DA SILVA, Maria Aracy de Pádua; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Orgs.). **A Temática Indígena na Escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 4. ed. São Paulo: Global, 2004. p. 129-148. ISBN 85-260-0614-2.

DALE, Roger. **A globalização e o desenho do terreno curricular**. In: COSTA PEREIRA, Maria Zuleide de; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti. (Orgs.). **Globalização, Interculturalidade e Currículo: na cena escolar**. Campinas: Alínea, 2009. p. 17-35.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante: Saber pensar e intervir**. Brasília: Liber livro, 2004.

DESLANDES, Suely Ferreira. **A Construção do projeto de pesquisa** In: Minay, M. Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 21. ed. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1994.

DOTTA, Leanete Thomas. **Representações sociais do ser professor**. Campinas: Alínea, 2006.

DUBAR, Claude. **A Crise das Identidades: A interpretação de uma Mutação**. Trad. Catarina Matos. Porto: Ed. Afrontamento, 2006.

FAICLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Unb, 2001. 316 p.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Metodologia da pesquisa educacional**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: LOPES DA SILVA, Maria Aracy de Pádua; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (Orgs.). **Antropologia, história e educação: A questão indígena e a escola**. São Paulo: Fapesp, 2001a. p.71-112. ISBN 85-260-0672-X.

FISCHMANN, Roseli. Tolerância e a ciência. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux; FISCHMAN, Roseli (Orgs). **Povos indígenas e tolerância: Conflitos Práticas de Respeito e Solidariedade**. São Paulo: Edusp, 2001. p 19-25 (Coleção Ciência, cientistas e tolerância II). ISBN 85-314-0661-7.

FLEURI, Reinaldo Matias. (Org.). **Educação intercultural: Mediações necessárias**. DP&A: Rio de Janeiro, 2003.

_____. **Educação intercultural e a irrupção das diferenças**. In: COSTA PEREIRA, Maria Zuleide de; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti. (Orgs.). **Globalização, Interculturalidade e Currículo: na cena escolar**. Campinas: Alinea, 2009. p. 101-112.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 205 p.

FRANCHETTO, Bruna. Assessor, pesquisador: reflexões em torno de uma experiência em “educação indígena”. In: LOPES DA SILVA, Maria Aracy de Pádua; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (Orgs.). **Práticas pedagógicas na escola indígenas**. São Paulo: Fasesp, 2001b. p. 70-83. ISBN 85-260-0735.1.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Olha aquele preto ali! Quando a diferença interroga a produção curricular: o que fazer? In: GONÇALVES E LIMA, Augusto Cesar; OLIVEIRA, Luiz Fernandes; LINS, Mônica Regina Ferreira (Orgs.). **Diálogos interculturais, currículo e educação: experiências e pesquisas antirracistas com crianças na educação básica**. Rio de Janeiro: Faperj, 2009, p. 182-200.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade: E outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 39 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009, 148 p.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011, p. 253.

FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. 4. ed. São Paulo: ed.USP, 2006. ISBN: 85-314-0382-0. 372p.

_____. **La Globalización Imaginada**. Bueno Aires: Paidós, 2008. 242p.

GHAI, Yash. Globalização, Multiculturalismo e Direito. Trad. Tatiana Moura e Mônica Rafael. In: Boa Ventura de Souza Santos (Org.). **Reconhecer para libertar**. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p.555-610. (Reinventar a emancipação social: para novos manifestos). ISBN -85-200-0617-5.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Luiz Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **O jogo das diferenças: O multiculturalismo e seus contextos**. Autêntica: Belo Horizonte, 1998.

GONÇALVES E LIMA, Augusto Cesar; OLIVEIRA, Luiz Fernandes; LINS, Mônica Regina Ferreira (Orgs.). **Diálogos Interculturais, currículo e educação: Experiências e pesquisas antirracistas com crianças na educação básica**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux; FISCHMAN, Roseli (Orgs.). **Povos indígenas e tolerância: Conflitos Práticas de Respeito e Solidariedade**. São Paulo: Edusp, 2001. 290 p. (Coleção Ciência, cientistas e tolerância II). ISBN 85-314-0661-7.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux. A tolerância e os povos indígenas: a busca do diálogo na diferença. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux; FISCHMAN, Roseli (Orgs.). **Povos indígenas e tolerância: Conflitos Práticas de Respeito e Solidariedade**. São Paulo: Edusp, 2001. p. 29-39. (Coleção Ciência, cientistas e tolerância II). ISBN 85-314-0661-7.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Os povos indígenas e a escola diferenciada: Comentários sobre alguns instrumentos jurídicos internacionais. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux; FISCHMAN, Roseli (Orgs.). **Povos indígenas e tolerância: Conflitos Práticas de Respeito e Solidariedade**. São Paulo: Edusp, 2001. p. 87-97. (Coleção Ciência, cientistas e tolerância II). ISBN 85-314-0661-7.

_____. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: LOPES DA SILVA, Maria Aracy de Pádua; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Orgs.). **A Temática indígena na escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 4ª ed. São Paulo: Global, 2004, p. 481-525. ISBN 85-260-0614-2.

_____. **Olhar longe, porque o futuro é longe: Cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. 2008. 240 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade de São Paulo: São Paulo, 2008.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HERNÁNDEZ, Isabel. **Educação e Sociedade Indígena:** (uma aplicação bilíngue do método Paulo Freire). Rev. Roberto Ramos; Rosa Tancredo. São Paulo: Cortez, 1981.

LARAIA, Roque de Barros. Nossos contemporâneos indígenas. In: LOPES DA SILVA, Maria Aracy de Pádua; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Orgs.). **A temática indígena na escola:** Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 4. ed. São Paulo: Global, 2004. p. 261-289. ISBN 85-260-0614-2.

LEAL, Mariana Kawall (Org.). **Práticas pedagógicas na escola indígenas.** São Paulo: Fasesp, 2001b. p. 185-207. ISBN 85-260-0735.1.

LEITE, Carlinda. **Para uma escola curricularmente inteligente.** Porto: Edições ASA, 2003.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Raça e História.** Trad. Inácia Canelas. 9. ed. Lisboa: Editorial Presença, 2008, p. 103.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. Um olhar sobre a presença das populações nativas na invenção do Brasil. In: LOPES DA SILVA, Maria Aracy de Pádua; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Orgs.). **A Temática indígena na escola:** Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 4. ed. São Paulo: Global, 2004, p. 407-423. ISBN 85-260-0614-2.

LOPES DA SILVA, Maria Aracy de Pádua. Educação para a tolerância e povos indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux; FISCHMAN, Roseli (Orgs.). **Povos indígenas e tolerância:** Conflitos Práticas de Respeito e Solidariedade. São Paulo: Edusp, 2001. p. 99-131. ISBN 85-314-0661-7.

LOPES DA SILVA, Maria Aracy de Pádua; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (Orgs.). **Antropologia, história e educação:** A questão indígena e a escola. São Paulo: Fasesp, 2001a. 396p. ISBN 85-260-0672-X.

_____. **Práticas Pedagógicas na escola indígenas.** São Paulo: Fasesp, 2001b. 378p. ISBN 85-260-0735.1.

_____. **A temática indígena na escola:** Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 4. ed. São Paulo: Global, 2004. 575 p. ISBN 85-260-0614-2.

LOPES DA SILVA, Maria Aracy de Pádua; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Educação e diversidade. In: _____. (Orgs.). **A temática indígena na escola:** Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 4. ed. São Paulo: Global, 2004. p. 14-23. ISBN 85-260-0614-2.

LOPES DA SILVA, Maria Aracy de Pádua. Mito, razão história e sociedade: interrelações nos universos socioculturais indígenas. In: LOPES DA SILVA, Maria Aracy de Pádua; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Orgs.). **A temática indígena na escola:** Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 4. ed. São Paulo: Global, 2004. p. 317-339. ISBN 85-260-0614-2.

MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; FARAGE, Nádia. Construção de histórias, ensino de história: algumas propostas. In: LOPES DA SILVA, Maria Aracy de Pádua; FERREIRA, MARES DE SOUZA FILHO, Carlos Frederico. Multiculturalismo e direitos coletivos. In: Santos, Boa Ventura de Souza (Org.). **Reconhecer para libertar**. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. P.71-109. ISBN - 85-200-0617-5.

MACEDO, Lucinalva da Silva. **As políticas de formação de professores para o ensino fundamental**: Legitimação e resistência. 2001. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do pacífico ocidental**. São Paulo: Abril, 1976.

MATINEZ, María Elena. et. al. Políticas e práticas de educação intercultural. In: CANDAU, Vera Maria. **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.p 4472. ISBN 978-85-7577-616-2.

MATO, Daniel. Diferenças culturais, interculturalidade e inclusão na produção de conhecimentos e práticas socioeducativas. In: CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.p 74-93. ISBN 978-85-7577-616-2.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. 244p.

_____. **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. 28 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MEDONÇA, Caroline Leal et al. **Caderno do tempo**. 2. ed. Belo Horizonte: Centro de Cultura Luiz Freire, 2006.

_____. **Meu povo conta**. 2. ed. Belo Horizonte: Centro de Cultura Luiz Freire, 2006.

MONTE, Nietta Lindenberg. Textos para o currículo escolar indígena. In: LOPES DA SILVA, Maria Aracy de Pádua; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (Orgs.). **Práticas pedagógicas na escola indígenas**. São Paulo: Fasep, 2001b. p. 47-69. ISBN 85-260-0735.1.

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. In: LOPES DA SILVA, Maria Aracy de Pádua; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Orgs.). **A temática indígena na escola**: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 4ª ed. São Paulo: Global, 2004. p. 221-236. ISBN 85-260-0614-2.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo**: Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

NEVES, Lino João de Oliveira. Olhos mágicos do sul (do sul): lutas contra-hegemônicas dos povos indígenas no Brasil. In: SANTOS, Boa Ventura de Sousa. (Org.). **Reconhecer para libertar**. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 111-151. (Reinventar a emancipação social: para novos manifestos). ISBN -85-200-0617-5.

NGEMATÜCÜ, Pedro Inácio. Líder indígena Ticuna. (Entrevista concedida a Fábio Vaz Ribeiro e Lino João Neves). In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Orgs.). **As vozes do mundo**. Porto: Afrontamento, 2008. P.151-190 (Coleção Reinventar a emancipação social: Para novos manifestos). ISBN: 978-972-36-0978-3.

OLIVEIRA, João Pacheco. Muita terra para pouco índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito. In: LOPES DA SILVA, Maria Aracy de Pádua; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Orgs.). **A temática indígena na escola**: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 4. ed. São Paulo: Global, 2004. p.61-86. ISBN 85-260-0614-2.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009. 100 p.

ORTIZ, Renato. **Mudialização e Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006. 221p.

PATAXÓ, Angthichay et al. **O Povo pataxó e suas histórias**. 2. ed. São Paulo: Ed. Global, 1999.

PEDREIRA, Silvia; SACAVINO, Susana. A educação intercultural na Bolívia: um caminho controverso. In: CANDAU, Vera Maria. **Educação Iintercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

PERRENUD, Philippe. **A Pedagogia na escola das diferenças**: Fragmentos de uma sociologia do fracasso. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PETER, Schröder. **Economia indígena**: Situação atual e problemas relacionados a projetos indígenas. Recife: ed. Universitária da UFPE, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em educação**: Alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006.

PINEDA, Fabiola Luna Pineda. É hora de sacudir os velhos preconceitos e de construir a terra: sobre a educação intercultural. In: CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 94-123. ISBN 978-85-7577-616-2.

PINTO, Estevão. **Etnologia brasileira**: (Fulniô – Os últimos Tapuias). 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

POMPA, Cristina. **Religião como tradução**: missionários, Tupi e Tapuia no Brasil colonial. Bauru: EDUSC; ANPOCS, 2003.

PUNTONI, Pinto. **A Guerra dos bárbaros**: Povos indígenas e a Colonização do Sertão do Nordeste do Brasil, 1650-1720. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: FAPESP, 2002.

QUIJANO, Aníbal. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. P. 84-130. ISBN 978-85-249-1579-6.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL EDUCACIONAL INDÍGENA. **Ministério da Educação e do Desporto, Secretária de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 339 p.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: evolução e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 476.

_____. **Os índios e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: Métodos e técnicas. Colaboradores José Augusto de Souza Peres. et al. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, Boa Ventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós moderna**. Rio Janeiro: Graal, 1989.

_____. **Reconhecer para libertar**. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 614. (Reinventar a emancipação social: para novos manifestos). ISBN -85-200-0617-5.

SANTOS, Boa Ventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boa Ventura de Sousa. (Org.). **Reconhecer para libertar**. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 13-24. (Reinventar a emancipação social: para novos manifestos). ISBN -85-200-0617-5.

SANTOS, Boa Ventura de Sousa. Por uma concepção intercultural dos direitos humanos. In: _____(Org.). **Reconhecer para libertar**. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p.427-458. (Reinventar a emancipação social: para novos manifestos). ISBN -85-200-0617-5.

_____. **Renovar a teoria crítica**: e reinventar a emancipação social. Trad. Mouzar Bedito. São Paulo: Boi Tempo, 2007.

_____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 509 p. (Coleção para um novo senso comum; v.4). ISBN 978-85-249-1242-9.

_____. **A queda do ângelus novus:** o fim da equação moderna entre raízes e opções. In:

_____. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 51-91. (Coleção para um novo senso comum; v.4). ISBN 978-85-249-1242-9.

_____. A universidade popular dos movimentos sociais. In: _____. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.167-178. (Coleção para um novo senso comum; v.4). ISBN 978-85-249-1242-9.

_____. Nuestra América. Reinventar um paradigma subalterno de reconhecimento e redistribuição. In: _____. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.180-225. (Coleção para um novo senso comum; v.4). ISBN 978-85-249-1242-9.

_____. A construção intercultural da igualdade e da diferença. In: _____. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.279-316. (Coleção para um novo senso comum; v.4). ISBN 978-85-249-1242-9.

_____. Para uma concepção intercultural dos direitos humanos. In: _____. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. P433-470. (Coleção Para um novo senso comum; v.4). ISBN 978-85-249-1242-9.

_____. **As vozes do mundo.** Porto: Afrontamento, 2008, p. 535. (Coleção Reinventar a emancipação social: Para novos manifestos). ISBN: 978-972-36-0978-3.

_____. Da Colonialidade à Descolonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010. ISBN – 978-85-249-1579-6.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **História e história da educação:** O Debate Teórico-Metodológico Atual. 2. ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2000. 141 p.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008, p. 474.

SCARAMUZZI, Igor Alexandre Badolato. **De índios para índios:** A inscrita indígena da história. 2008. 150 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das raças.** Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil. 1870-1930. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

SEVERIANO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007, 304 p. ISBN – 978-85-249-1311-2.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SILVA, Marcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria. Pesando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores do Amazonas, Roraima e Acre. In: LOPES DA SILVA, Maria Aracy de Pádua; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Orgs.). **A Temática Indígena na Escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 4. ed. São Paulo: Global, 2004. p.149-166 ISBN 85-260-0614-2.

SILVA, Edson Hely. **Conflitos, esbulhos de terras e mobilizações indígenas no Nordeste: uma história em suas (des)continuidades**. Ciências Humanas em revista. São Luís, v.6. n.1, p.33-52, julho 2008, Mensal.

_____. **Os povos indígenas e o agreste: os Xukuru do Ororubá**. In: Guillen, I.C. M.; GRILLO, M. A. de F. (Orgs.). Cultura, cidadania e violência: VII Encontro Estadual de História da ANPUH Pernambuco. Recife, Editora Universitária da UFPE, 2009, p. 115-137.

STAKE, Robert E. **Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Trad. Karla Reis. Revisão Nilda Jacks. Porto Alegre: Penso, 2011, 263p. ISBN – 978-85-63899-32-3.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá. In: LOPES DA SILVA, Maria Aracy de Pádua; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (Orgs.). **Antropologia, história e educação: A questão indígena e a escola**. São Paulo: Fasesp, 2001a, p. 157-195. ISBN 85-260-0672-X.

_____. Sociedades indígenas: introdução ao tema da diversidade cultural. In: LOPES DA SILVA, Maria Aracy de Pádua; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Orgs.). **A Temática indígena na escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 4ª ed. São Paulo: Global, 2004, p. 445- 479. ISBN 85-

TEODORO, António. **Globalização e Educação**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

TEODORO, António; VASCONCELOS, Maria Lucia (Orgs.). **Ensinar e aprender no ensino superior: Por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. 2. ed. São Paulo: Editora Mackenzie; Cortez, 2005.

TEXEIRA, Raquel F. A. As línguas indígenas no Brasil. In: LOPES DA SILVA, Maria Aracy de Pádua; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Orgs.). **A Temática indígena na escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 4. ed. São Paulo: Global, 2004. p. 291-315. ISBN 85-260-0614-2.

TODOROV, Tzvetan. **Nós e os outros**. A reflexão francesa sobre a diversidade humana. Trad. Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

TODOROV, Tzevetan. **A conquista da América**. A questão do outro. Trad. Beatriz Perrone Moises. 4 ed. São Paulo. Martins fontes, 2010

TREECE, Dave. Exilados, Aliados, Rebeldes: **O movimento indianista, a política indigenista, e o estado-nação imperial**. São Paulo: NANKIN: Edusp, 2008.

UNESCO: Ministério da Educação e Cultura. **Educação: um tesouro a descobrir**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 288.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. **História geral do Brasil**. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

VIDAL, Lux B.; LOPES DA SILVA, Maria Aracy de Pádua. O sistema de objetos nas sociedades indígenas: arte e cultura material. In: LOPES DA SILVA, Maria Aracy de Pádua; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Orgs.). **A temática indígena na escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 4. ed. São Paulo: Global, 2004. p. 369-402. ISBN 85-260-0614-2.

VIEIRA, Sonia. **Como escrever uma tese**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re viver. In: CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42. ISBN 978-85-7577-616-2.

WEIVIORKA, Michel. **Em que mundo vivemos?** Trad. Eva Landa e Fábio Landa. São Paulo: Perspectiva, 2006.

_____. **O Racismo, uma introdução**. Trad. Fany Kon. São Paulo: Perspectiva, 2007.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

XIBERRAS, Martine. **As teorias da exclusão**. Para uma Construção do Imaginário do Desvio. José Gabriel Rego. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

YIN, R. K. **Estudo de Casos: planejamentos e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZANCHETTA, Luciene. **Projeto sócio-político salva o povo Xukuru da extinção e é premiado pela Fundação Ford, Pernambuco**. V.57, Nº 3, Junho 2006. Disponível em www.cienciaecultura.bus.br acesso em: 05.01.2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA-CONVITE PARA OS PROFESSORES INDÍGENAS



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Recife, ____ de _____ de 2010.

Ilmo (a). Senhor (a) _____,

RG: 3.028.100 SSP/PE, CPF: 464.849.734-15. Encaminho para esta digníssima instituição para que o aluno do curso de Mestrado Educação possa realizar pesquisa dentro do seu projeto de dissertação da Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologia, no Curso de Mestrado em Ciências da Educação. O mesmo entregará os trabalhos à Universidade Lusófona de Tecnologia e Humanidades.

APÊNDICE B - Guião de Entrevista



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Alécio Leudo Braga de Souza

Recife, ____ de _____ de 2010.

Senhor (a) Professor (a) _____,

Como pesquisador da área, gostaríamos de entrevistar professores e lideranças do Povo Xukuru do Ororubá, através de algumas perguntas a respeito das mudanças que vêm ocorrendo com a estadualização da Educação Escolar Indígena em Pernambuco, e como essas mudanças têm influenciado o ensino nas aldeias Xukuru. Além de verificarmos a relação intercultural do povo através da educação.

Assim, convidamos a fazer parte desta pesquisa a qual nos dispomos para marcar dia e horário a ser combinados.

Maiores informações poderão ser obtidas pelo telefone (81)9117-5244/ (81) 8526-0115, ou pelo e-mail alecioleudo@gmail.com.

Agradecemos antecipadamente por sua participação neste estudo e aguardamos sua resposta, ressaltando que os resultados gerais obtidos através da presente pesquisa lhes serão enviados oportunamente.

Atenciosamente,

Alécio Leudo Braga de Souza
Mestrando em Ciências da Educação

1) A primeira pergunta refere-se ao passado da educação do povo Xukuru do Ororubá. Como eram as escolas e o ensino nas comunidades Xukuru, antes da estadualização do ensino?

2) A segunda pergunta se refere justamente à estadualização do ensino e às mudanças que ocorreram. Quais as mudanças que ocorreram nas escolas, nos alunos e para o povo Xukuru com a estadualização do ensino?

3) A terceira pergunta explora como as lideranças Xukuru veem a mudança da estadualização do ensino. Como os professores e lideranças Xucuru têm visto essas mudanças?

4) A quarta questão é sobre os professores e a educação intercultural. Qual análise que os professores fazem sobre educação intercultural nas escolas Xukuru?

5) A quinta pergunta está ligada à língua do povo. Realmente se tem conseguido aplicar o “artigo 210” da Constituição Federal, sobre a utilização das línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, na educação do povo Xukuru?

6) A sexta pergunta é sobre a formação educacional. Qual a importância da participação dos professores indígenas, na formação acadêmica do PROLIND?

APÊNDICE C - Entrevistas com os Professores

Entrevista com professores indígenas (PI) do povo Xukuru do Ororubá e professores indigenista a respeito da Educação Escolar Indígena (EEI), no tocante às mudanças que houve com a estadualização do ensino indígena em Pernambuco e a utilização da interculturalidade.

A primeira pergunta refere-se ao passado da educação do povo Xukuru do Ororubá. Como eram as escolas e o ensino nas comunidades Xukuru, antes da estadualização do ensino?

Quadro - 01

PI – 01	Antes ela era pelo município, o atendimento realmente não dos melhores, quero me referir que não era as questões dos professores, mas a questão do município mesmo, não dava assistência necessária, faltava estrutura, as escolas eram todas deterioradas, faltava tudo, faltavam bancas, faltava merenda era uma fartura... (risos)... E assim, era cada povo por si, cada povo brigava com seus municípios.
PI – 02	Pelo município, o atendimento era ruim, não tínhamos atendimento, quase nada, o currículo era do não índio, e não tínhamos como trabalhar.
PI – 03	Eu acho que, por esse processo, pelo qual a educação passou, todos os povos de Pernambuco tiveram. E como a gente tem dito, não é? A educação é um direito, mas não pode ser de qualquer jeito, e quando era o município responsável a educação para os índios era de qualquer jeito. Porque da forma de que eles conduziam, quem determinava dentro da unidade era o município e ainda tinha uma grande rotatividade de professores.
PI – 04	O ensino nas nossas comunidades era todo voltado para elite, voltado para quem não nos pertencia, eu mesmo (a) tive uma educação, não é...? Não para realidade indígena, então na escola não se pensava no meu cotidiano, na minha realidade, era uma questão voltado para uma sociedade, que não tinha nada ver.
PI – 05	Algum tempo atrás as escolas, os professores eram não indígenas e trabalhava nos conteúdos oficiais, sem se preocupar com a realidade, e como diz Paulo Freire, é... Devemos partir da nossa realidade para poder compreender os conteúdos universais, ou oficiais, e hoje nós fazemos isso, depois que garantido

	nosso direito a uma educação específica e diferenciada, na Constituição Federal.
PI – 06	Antigamente não dançava o toré e nem nada, eu era aluno (a), minha realidade nas escolas não podia nem nada, só dança nos finais de semana na realidade. Como professor (a) não passei por essa realidade, dessa realidade ruim.
PI – 07	Todas essas conquistas foi muita luta das nossas lideranças, e é... Essa luta que a gente deve permanecer, é nela que a gente deve se fortalecer. Eu estudei, eu tive meu ensino no município de primeira a quarta série nas escolas de nossa comunidade. De quinta a oitava série eu tive que ir para cidade. Eu tinha medo muito grande de me identificar como indígena, o preconceito hoje ainda existe, mas naquela época era pior.
PI – 08	As escolas indígenas eram de responsabilidade do município e estavam todas nas mãos dos posseiros e que não tinham compromisso algum com a luta do nosso povo.
PIN– 09	O principal problema que as escolas apresentavam, era que eram ligadas diretamente aos municípios, e por sua vez os municípios ele infligia o que era mais agressivo aos povos indígenas, que era de não considerar a cultura do povo. Além disso, o município sempre foi ligado diretamente às elites rurais, que não reconheciam e lutavam para o não reconhecimento das terras indígenas. Como a terra para o índio é a coisa mais importante, pode se dizer que essa escola não cumpria a função social, além de tudo atrapalhava o processo de autonomia garantido inclusive na legislação internacional. Em síntese, não atendia seu objetivo maior, na questão da valorização de sua cultura, e uma comunidade sem sua cultura, desvalorizada, era praticar uma escola contra a própria essência do sujeito.
PIN – 10	A escola Xukuru, como todas as escolas de ensino no Brasil, era uma instituição colonial, que é implantada com a chegada dos colonizadores, e isso permanece até o Século XIX, e no Século XIX, ocorrem os aldeamentos, consequentemente 1845... Já em 1757, já existiam escolas só para menino e Sá para menina, como dizia o Diretório Pombalino, isso permanece até o Século XIX. No Século XIX, os aldeamentos do Nordeste são extinto. Nos anos de 1950, reconhecido através do aldeamento Xukuru, teremos então as escolas do SPI, pensada para formar cidadãos agricultores, como trabalhadores nacionais. Essas escolas eram as aulas ministradas pelas mulheres dos chefes dos postos, que permanece até 1966. Quando o SPI é extinto, e a escola da FUNAI segue praticamente o mesmo

	modelo, e isso muda radicalmente a partir de 1988, quando há uma nova concepção sobre escolas indígenas no Brasil, passa ter um novo recorte.
--	---

A segunda pergunta refere-se justamente à estadualização do ensino e às mudanças que ocorreram. Quais mudanças ocorreram, nas escolas, nos alunos e para o povo Xukuru com a estadualização do ensino?

Quadro - 02

PI - 01	A partir do momento que as escolas começaram a ser estadualizadas, a mudança foi total. Porque assim, passamos a nos encontrarmos, e isso, é... Os povos passaram a ter união, saber o que tava passando em cada comunidade, foi possível ter força maior, porque a gente com um único inimigo, que ao mesmo tempo não era, que era uma única pessoa, no caso o governo estadual. A gente reivindicou, graças a Deus, tivemos grandes avanços, melhoria e reforma de escola, construções, ampliações. Em relação aos dos professores, ficou bem melhor, com muita dificuldade, mas a gente conseguiu. Foi possível ampliar dentro do povo, as escolas de ensino médio. Podemos dizer que 25% dos povos em Pernambuco já têm ensino médio, assim houve grande mudança nesse sentido.
PI – 02	Em relação sobre as mudanças ocorreram nas escolas, na vista do que era antes, as mudanças foram muitas. Uma que foi muito forte foi a saída dos professores não indígenas, de dentro dos nossos povos, porque eles não conheciam a nossa história, e isso fazia que nossa cultura fosse morrendo. Os professores, por não conhecer eles, trabalhavam o currículo do não indígena, e isso contribuía para acabar mesmo com a nossa história.
PI – 03	A Partir do momento que os professores indígenas assumiram, pôde ter uma continuidade a esse processo de educando dentro da unidade, sem ter a troca de professores. A gente entende que a nossa cultura, a nossa identidade, ela se fortaleceu dentro desse processo todo e a gente espera isso, que a gente possa fortalecer muito mais, pois hoje os professores indígenas atuando dentro da sua comunidade. Nossos costumes tradicionais são passados de geração, ao contrário que fazia a educação anterior, fez com que a nossa parte, parte de nossa cultura morrer, como nossa língua materna, que aqui em Pernambuco só um povo fala a língua materna, os outros perderam a língua materna. Então o que a gente pretende é que, o que a gente ainda tem é que fortaleça para que seja reafirmada.

PI – 04	O ensino nas nossas comunidades graças a muitos avanços, com muitas lutas, não é... Principalmente da COPIPE, que é o Conselho de Professores Indígena de Pernambuco, foi pensado, foi pensado o nosso ensino. Ensino esse que valoriza nossas culturas, não só do nosso povo, mas de todo os povos indígenas de Pernambuco. Então aí, ficou bem barato ensinar a nossa prática. Hoje é muito conhecida, hoje na nossa escola dançamos o ritual, antigamente era proibida. Hoje nos fortalecemos a nossa cultura, hoje em nossa sala danças às quintas feira o toré com os alunos. Antigamente não podia dançar o toré, só com muitas lutas, com sangue derramado do nosso inesquecível cacique Xicão. Hoje temos nossa cultura fortalecida.
PI – 05	Depois de algumas lutas, das reconquistas de nossas escolas, então foi mudado os professores, os que passaram assumir a educação foram os professores indígenas, os que conheciam nossa cultura, nossa história, tradições crenças. Isso foi bom porque desperta mais o estudante para aprender coisa que não tinha nada a ver com a realidade deles, se tornava muito difícil. Hoje eles sentem prazer no espaço que eles sentem que a escola... Como tivesse em casa, mas sem deixar de aprender.
PI – 06	Hoje, eu já como professor(a), a minha realidade é que o ensino está muito bom em relação ao passado, podemos ensinar a nossa cultura, dar palestra, diferente da realidade de quando eu não era professor(a). Está muito bom.
PI – 07	Já a implantação das aulas da quinta série, dentro da nossa comunidade, do nosso território, facilita aos nossos estudantes, dos nossos parentes a dignidade de gritar... De gritar em qualquer lugar sem medo... Sem medo algum, só isso que eu queria acrescentar.
PI – 08	Com a estadualização, tiramos as escolas do crivo da secretaria municipal, colocamos para fora os professores, para fora os professores não indígenas, criamos nosso próprio calendário, os conteúdos que ajudarão a repassar a história do nosso povo, estabelecemos um processo de formação política com os professores, com assessoria do CIMI e CCLF e nos unimos a outros povos e ganhamos força de reivindicação.
PIN-09	A principal mudança foi a garantia de uma educação específica e diferenciada, uma vez que o governo do Estado estadualiza e reconhece a liderança indígena como tendo e sendo alvo da autonomia que os povos têm garantido na

	Constituição de 1988. Então, essa escola passa a ter professor indígena do próprio povo, e a gente ver antropológicamente, isso tem um significado muito forte, porque um dos princípios básicos é que alguém só pode ensinar sua própria cultura. Qualquer outro elemento vem a ferir esse princípio que é básico. Então começa a partir daí uma nova história para o povo Xukuru, as suas lideranças passam a ser mais reconhecidas e a prática pedagógica passa a ser uma prática condizente com a realidade do povo.
PIN - 10	A estadualização faz parte de um conjunto mais amplo a partir de 1988, quando o MEC passou a discutir a diversidade, a diversidade cultural e repassar mais recursos para os Estados e, por sua vez, a cumprir o gerenciamento da política da educação escolar indígena. É preciso perceber que há outra visão, que a mobilização dos índios, eles se reuniram para pressionar o Estado, para uma formulação, fiscalização de políticas públicas. A principal mudança é que a escola agora tem a feição indígena, ela é uma escola onde professores e alunos discutem os projetos políticos pedagógicos, voltada para demandas específicas do povo, de cada povo, e principalmente do fato das escolas colaborarem na retomada, na afirmação da entidade indígena, na entidade política. A escola passa a ser um instrumento a ser um instrumento político a mais no processo de reivindicação e afirmação indígenas de direito.

A terceira pergunta explora a visão das lideranças Xukuru no tocante à mudança da estadualização do ensino. Como os professores e lideranças Xucuru têm visto essas mudanças?

Quadro 03

PI – 01	Os professores e as lideranças têm visto essa mudança como um grande avanço, assim, primeiro, é um dos avanços grande, é o fortalecimento da nossa identidade, porque a partir do momento que os professores não indígena, que atuava dentro da escola; fizemos um trabalho dentro do povo que esses professores indígenas permanecer. Por quê? Porque esses professores negavam a nossa identidade, nossa cultura, que é o essencial para nós, já que foi tirado a nossa língua materna, temos apenas algumas palavras soltas, que não deixamos de trabalhar nas salas de aula para não de aulas para não se perder, mesmo assim,
---------	--

	<p>e além de outras pesquisas para alimentar os vocábulos. Então, assim, esse foi um dos grandes avanços, a partir dos professores indígenas, começam a trabalhar nas escolas, começam a trabalhar sua identidade, porque eles conhecem, participam da realidade de cada um, e trabalhar isso, para os professores que não deixa de também, de ajuda, e... Para um povo também ajuda necessita de ajuda financeira, também não deixa de ser... Uma forma de incluir dentro do povo, como nós temos auxiliares, mais de 50 empregados, mais de 80 motoristas, por causa do quantitativo de aluno, 192 professores, com exceção que nós temos alguns professores não são indígenas no ensino médio, pois nós estamos em processo de formação, mas de primeira a quarta série, nós só temos professor indígena, por causa desta questão. Então foi um avanço muito grande, que as lideranças podem estar acompanhando. Esses professores participam de encontro, de reunião, de movimento na comunidade, são pessoas que realmente tem esse perfil, enquanto os professores não indígenas não esse perfil.</p>
PI – 02	<p>As lideranças ver como um grande avanço, mudança positiva, porque é justamente com essas mudanças que fortifica nossa identidade e nossas histórias.</p>
PI – 03	<p>Têm um significado muito importante, na época que não tinha estadualizado, a educação tinha dentro da aldeia professores não formado, então o município queriam contratar professores. Então, através do pré-formação com a estadualização, temos praticamente 100% de professores indígenas. Uma parte hoje está inclusive na faculdade. Isso foi um ganho, ganho bastante lucrativo, que a gente pretende continuar. Vemos que estamos no caminho certo, Sociedade se envolvendo. Então, sem sobra de dúvida, foi um resultado bastante lucrativo e bastante positivo.</p>
PI – 04	<p>Sobre essas mudanças, foi uma grande conquista que veio contribuir com a nossa história de luta, que veio a fortalecer outras conquistas, fortalecimento da nossa identidade, na nossa valorização, nossa cultura, da nossa história das nossas crenças.</p>
PI – 05	<p>As lideranças e os professores estão inseridos nessas mudanças, eles estão sempre preocupados com estas mudanças. A nossa guerreira, esposa do nosso cacique assassinado Xicão, ela se preocupa e muito com a questão, existe ainda professores não indígenas em nossas escolas, por conta que ainda não temos todos preparados. Então ela fica feliz que nós estamos nos preparando na universidade, não é? Com a perspectiva de contribuirmos para o nosso futuro,</p>

	fortalecer cada vez mais o nosso ensino.
PI – 06	As lideranças estão muito contentes, pois antes os alunos que estudavam na aldeia macaíba, eles andavam muito. Agora não, com a estadualização das escolas ficou mais perto das casas delas. Inclusive quando estava chovendo, era muito ruim. Os alunos agora ficam contentes de estudar mais perto; agora está ótimo, os alunos não faltam mais, como antigamente.
PI – 07	Quero dizer que essas mudanças vistas de maneiras são vistas de maneiras, do nosso ensino específico e diferenciado, que nós garantimos aos nossos jovens, crianças, uma educação que leva não só nas pessoas, o valor da nossa mãe terra para nosso povo. É importante para colocar as sessões existentes dentro das nossas terras como valoriza, como tanto outras que existe. Na época do ensino municipalizado, existia uma grande saída dos jovens para outras cidades, em busca de melhoria de vida, a gente pode mostrar dentro da nossa comunidade, essa melhoria, e que os trabalhos necessitam e precisam ser coletivos dentro do Xukuru, tanto a forma de trabalhar coletivamente.
PI - 08	De forma muito positiva, pois temos tido com eles um diálogo permanente e um fortalecimento visível da nossa cultura.
PIN – 09	Eu creio que é visto como um processo longo, eu admiro muito quando as reuniões com os Xukuru, eles através das lideranças falarem em processo de povo. Porque esse projeto não é projeto encerrado, é um projeto continuo em que envolve uma porção continuidade, pessoas, elevação dos níveis de professores, mas sem perder aqueles que têm conhecimentos opcionais como elementos importantes para as escolas. Eu vejo que eles têm elevado as escadas que vão elevar que esse projeto seja cumprido, projeto do povo.
PIN – 10	Essas mudanças são encaradas de forma bastante positiva pelos professores e pelas lideranças Xukuru, na medida em que as escolas é esse espaço de discussão também, de processo reivindicatório do grupo indígena, dos processos de discussão da identidade indígena. Como dizem os Xukuru, a escola Xukuru é uma escola para formar guerreiros, guerreiros na luta reivindicando seus direitos.

A quarta questão é sobre os professores e suas concepções acerca da educação intercultural. Qual análise que os professores fazem sobre educação intercultural nas escolas Xukuru?

Quadro - 04

PI – 01	<p>A análise que os professores fazem da educação intercultural, também estão interligados os dois, porque essa questão das escolas, desta questão intercultural, porque aí, eles podem trabalhar os conteúdos que se fazem necessários, está dentro da comunidade, para fortalecer cada cultura. Hoje podemos trabalhar a questão das plantas medicinais, que foi esquecido, que estamos fazendo esse resgate, que foi um trabalho, que estamos montando um livro para ser publicados das plantas, que foi um trabalho feito junto com as lideranças das comunidades, que pode fazer isto que antes não podia. Hoje a gente pode trazer o pajé, que é líder religioso para dar entrevista, que antes não podia, para trabalhar projetos didáticos, para realidade do povo. Agora mesmo, a gente preparou, com o tema “Preparando Território Com Gerações”, porque assim a grande inquietude dos jovens é “há eu quero emprego”, entendeu? E aí então se esquecem da terra, porque a luta foi para conquistar a terra, porque a luta foi para conquistar a terra, e trabalhar nela e viver dela, e não de emprego de Governo, porque emprego de governo é hoje, não é amanhã, e a terra a gente vive dela, e nasceu nela, e nela iremos morrer. É nossa mãe, então é da nossa mãe que tiramos nosso sustento. A gente também trabalha esse processo de que, como eu posso então, do combate do gosto de permanecer, de querer na terra, por isso que educamos esses para permanecer ali, mesmo que dorme, estudem fora, mas que eles estão consciente de que “eu vou para fora, me preparar melhor, e eu vou retornar pro meu povo, trabalhando na terra e ajudando a minha comunidade” porque se não for assim, não tem futuro a educação, se não for assim, não é educação intercultural. Porque nós estamos trabalhando na interculturalidade a história e a realidade de outros povos, não apenas a dos povos de Pernambuco, mas também fora de Pernambuco, não é? Como vivem? Como estão? Então a gente vem aprendendo nesses encontros que acontece, levando os professores para participar desses encontros, onde lá está todos os povos de Pernambuco presente, contando da sua história, como está seu povo, tanto a questão da ciência, educação e saúde. Como o povo Pankará, que no processo de recuperação de homologação, de indenização; é um processo ainda inicial que ainda estão começando, se perguntar, nós sabemos falar, pois estamos em contato, e antes não. Então isso é que faz ser nossa educação intercultural, é olhar esta realidade.</p>
---------	--

PI – 02	Aos professores, eles trabalham realmente, não só nossa cultura, mas as demais, é preciso saber da história e é preciso saber da nossa história e é preciso saber da história do outro para que a gente possa está fazendo intenção e respeitar a história do outro.
PI – 03	Se antes essa educação, ela foi uma ferramenta usada pelos poderosos, pelo poder público contra nossa comunidade, nós estamos aqui para se apropriar desse conhecimento, dessa ferramenta, e que vire a favor da gente, e que a gente possa lutar de igual para igual com essa.
PI – 04	Trabalhamos nossa cultura, mas também dos demais grupos sociais, e não só os indígenas, mas os não indígenas, os quilombolas, enfim... Trabalhamos todas essas culturas para poder respeitar e ensinar aos nossos estudantes a respeitar, porque só conhecendo podemos respeitar, e antes não era assim. Trabalhava a cultura que era considera maior para eliminar as outras que eles consideravam menor, e hoje mostramos que cada uma tem seu valor, e o que procuramos fazer hoje, é mostrar que cada uma tem seu valor, procuramos fortalecer a nossa, para continuarmos ser Xukuru Ororubá.
PI – 05	É muito importante, pois nós estamos trabalhando a diversidade, então mostra para o nosso educando a importância dessa relação, a partir que a gente estuda o nosso povo, o nosso estudo, a nossa história, a gente valoriza cada vez mais a cultura dos nossos antepassados, e a conhecer a cultura dos outros é extremamente importante, mas não só do nosso povo, mas todos os povos. Pra fortalecer os alunos conhecer a luta do povo Xukuru e dos outros povos.
PI – 06	Sobre a educação intercultural, eu acho muito importante, porque a gente professor, a gente conhece agora inclusive estamos na faculdade, vivenciando nossa cultura verificando a cultura do outro e respeitando a cultura do outro.
PI – 07	A análise que se faz da educação intercultural nas escolas é que, educação específica e diferenciada do nosso povo, é o elemento de transformação total.
PI – 08	Como um desafio, pois, não é fácil, já que a sociedade que nos rodeia tem nos visto como um empecilho ao desenvolvimento, nos discriminando por já não guardamos traços dos nossos antepassados. Inclusive essa interculturalidade tem de ser dos dois lados, não só dos não índios para a gente, mas de nós para os não índios.
PIN – 09	Com menos preconceitos que as instituições e do que as escolas não indígenas,

	<p>porque foram alvos por muito tempo do processo de discriminação. E já estão vacinados sobre isso, estabelecem por conta das reivindicações. Um processo de diálogo, enquanto os outros que somos nós, da cultura não indígena, ele é validado, agora é claro que a ênfase é a sua cultura, e como é muitas vezes isso é considerado por algumas autoridades como uma afronta, devido o grande preconceito institucional no país.</p>
PIN – 10	<p>Uma maneira de educação escolar indígena é a interculturalidade, na verdade essa, é uma temática bastante nova, que ainda não se debruçou diante das demandas das exigências das políticas públicas, da educação escolar indígena, da fiscalização, da formulação dessas políticas. A interculturalidade ainda é um tema tateando, que está sendo discutido, é tema que ainda não foi um objeto de uma reflexão mais profunda. Há um esforço de tentar colocar a interculturalidade na ordem do dia, para se compreender que os povos indígenas não estão sozinhos, não são ilhas, eles se relacionam com as sociedades, com as vizinhas, com a sociedade rural e com os demais povos indígenas. Então a interculturalidade começa ser pensada com essa visualização, desse conjunto de realizações sócio histórico.</p>

A quinta pergunta está ligada à língua do povo. Realmente se tem conseguido aplicar o “artigo 210” da Constituição Federal, sobre a utilização das línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, na educação do povo Xukuru?

Quadro - 05

PI – 01	<p>O povo Xukuru não tem mais sua língua materna, ela foi extinta, o massacre era demais, os antepassados eram proibidos de falar. Quando falava era escondido, se pegassem , eram esquartejados. Na aldeia de Cimbres, aí por conta disso, muitos não quiseram nem responder as pesquisas das palavras soltas que nós temos, somos muitos felizes que ainda conseguimos seiscentas palavras. Aí, muitos não se permitiram passar a gente, nem pra gente. Então foi muita estratégia, a gente chama, tapeando, enganando, a gente considera um milagre, mas não foi fácil. E a gente quer dar continuidade agora, como se diz, quanto há vida há esperança. Muitos mais velhos já se foram, que falava a língua. A gente precisa buscar essas pesquisas, que eles obtêm a sabedoria. Por isso a gente considera muito os mais velhos, têm alguns mais velhos que ainda falam, mas não confiam.</p>
---------	--

	<p>Principalmente por algumas pessoas faziam as pesquisas, e não davam o retorno. Também por conta disso eles fecharam. Como a gente costuma dizer, e não dão essa oportunidade de tá repassando.</p> <p>Quanto ao ensino e aprendizado, a gente consegue realmente sem nenhuma objeção, sem pressão, porque podemos dizer “acabou essa história de opressão”, já passou não podíamos. A partir que passa ser estadualizado, com a gente respondeu na outra pergunta, a gente toma essa liberdade, adquire autonomia, aplicar realmente o ensino e aprendizagem. Não é? Até porque dura muito conhecer os direitos, às leis, na LDB, na Constituição Federal, que nos garante o direito nas resoluções entre outras leis, mesmo tendo essas leis, a opressão que existia antes, a gente não podia tá aplicando esse ensino próprio, e hoje não.</p>
PI – 02	<p>Não falamos mais a nossa língua, trabalhamos alguns vocábulos na sua na sala de aula, a gente costuma dizer que não é só a língua que forma o povo, existe outros fatores que identificam um povo, os costumes, as tradições, a forma como vivem, suas ações, é o que forma uma história. Isso não quer dizer que a gente não sabia a nossa língua, que não somos indígenas. O importante é a gente se identificar e se afirmar, fortalecer cada vez nossas histórias, para fortalecer cada vez mais.</p>
PI – 3	<p>Não atuo como professor, sou educador também, pois o nosso papel, pois o nosso papel na comunidade é também tentar ajudar as pessoas compreender o mundo, não só internamente, mas como um todo. Em relação à questão da nossa língua, não falamos nossa língua, nós indígenas do Estado de Pernambuco, nós não temos que ver a língua como principal elemento de identificar um índio, e sim conjunto de fatores que a gente tem como parte da nossa cultura, que nos identificar um índio, e sim um conjunto de fatores que a gente tem como parte da nossa cultura que nos identifica como membro de um povo, que essa cultura a gente continua e pretende com isso, passar as novas gerações. Em relação o ensino de aprendizado próprio, antes os conhecimentos que éramos passados, que estava apenas nos livros didático. Hoje a gente valoriza mais os nossos conhecimento. Nós costumamos dizer que educação indígena, não se aprende apenas no espaço dentro de quatro paredes, a gente tem um espaço muito mais amplo. A gente tem agrícola, a gente tem nossos rituais sagrados, o nosso artesanato, tudo isso são espaços que aprende na nossa comunidade, que a gente tem tentado, a partir do momento que a gente começou aprender educação específica, que a gente tem procurado introduzir também ações dentro da educação, para poderíamos a cada dia também se fortalecer.</p>

PI - 04	<p>Infelizmente nós não temos nossa língua, pois, no passado nossos antepassados foram massacrados por falar nossa língua. No início, das nossas lutas era proibida de falar nossa língua, quando falava eram esquartejados em praça pública na Vila de Cimbres, a aldeia principal. Então com tudo perdemos nossa língua, e só temos hoje em nossas escolas, algumas palavras soltas, como por exemplo: “Tapucá” = “Galinha” e outras. E no ensino é muito importante, porque nas próprias práticas de educação, o nosso cotidiano, que antigamente não se pensava a nossa realidade. Hoje graças mobilização dos nossos antepassados, da COPIPE, hoje temos uma educação específica de qualidade, nas nossas escolas com nossas próprias realidades, através de uma educação específica e diferenciada.</p>
PI – 05	<p>Foi uma grande conquista, mas para isso teve uma luta muito grande no processo Constituinte, mais de dois anos, onde nosso cacique Xicão colaborou, e, hoje, ela é totalmente concretizada. Porque podemos trabalhar nossa cultura e nossa realidade, não podemos trabalhar nossa língua que foi perdida, mas podemos trabalhar nossa realidade e temos autonomia para trabalhar nossos conhecimentos, valorizando os conhecimentos das pessoas das nossas comunidades. Porque se formos comparar o conhecimento das pessoas como nós que estamos na faculdade com os Toió, como são chamados os mais velhos das nossas comunidades, eles têm muito mais conhecimento que a gente. Então porque adquirimos através da natureza sagrada, nós podemos usar esses conhecimentos nas nossas, nas nossas escolas, para nossos estudantes possam usar e valorizar essas pessoas, que foram os responsáveis pelos povos que somos, organizados... E dentro do nosso território uma educação diferenciada e especializada, uma saúde que também é específica, enfim, podemos trabalhar hoje com autonomia, porém, essa maneira não podemos trabalhar de qualquer jeito, mas de forma que possamos dar uma educação de qualidade para nossas crianças.</p>
PI – 06	<p>“Entrevistado não respondeu à questão”</p>
PI – 07	<p>Gostaria de dizer, que nosso povo, infelizmente a língua materna não é falada, mas nós temos palavras soltas e vocábulos que são trabalhados em nossos estudos. Quanto à questão dos direitos, temos orgulho de dizer que temos autonomia de trabalhar do nosso jeito, e isso faz com que nossos alunos, protagonistas da história de luta do nosso povo, e tenham participação maior nas nossas mobilizações, nas nossas assembleias e projeto de vida do nosso povo.</p>
PI – 08	<p>A língua materna, por conta da perseguição do colonizador, que nos impediu de falar, já não existe. Existindo apenas vocábulos que estão no nosso livro,</p>

	“Xukuru Filhos da Mãe Natureza”.
PIN – 09	Sempre é um desafio. Aqui em Pernambuco temos o povo Funiô, mantém a língua matriz original, mas os outros, devido ao processo destrutivo colonial, tiveram suas línguas perdidas. Hoje, a língua materna é o português. Agora sobre a sua própria forma de praticar sua educação ela tem sido garantida, mas sempre é um desafio devido aos preconceitos já citado anteriormente. Por vezes, se trabalha a educação escolar indígena, temos o desafio de pregar o que a lei já diz para as sociedades, para nossos pares que têm com a missão nas diversas áreas na educação, e percebo também em outros setores do Governo, essa dificuldade, tem sempre sido um desafio, do todo méritos aos órgãos sociais que estão envolvidos com os indígenas, e os órgãos, e os órgãos indígenas, se não fosse ação organizada destes, teríamos mais uma vez tudo no papel e não na prática.
PIN - 10	Aqui temos fazer uma ressalva, o povo Xukuru fala apenas o português, português brasileiro e suas variantes regionais. No caso Xukuru, existe uma preocupação em tentar manter as pouco mais de seiscentas palavras do vocábulo da suposta língua do povo. Esse artigo 210, pesando no Nordeste, excetuando o Maranhão, ele está relacionado ao povo Funiô, que é bilíngue, fala português e o Yate. Os processos próprios de aprendizagem do povo são respeitados à medida que, por exemplo, uma expressão sócio cultural marcante para o povo.

A sexta pergunta é sobre a formação educacional. Qual importante tem sido a participação dos professores indígenas, na formação acadêmica do PROLIND?

Quadro - 06

PI – 01	Na faculdade, a gente está adquirindo coisa que a gente nem pensava, melhor do que a gente pensava, que é uma conquista muito grande, depois de anos de lutas, que tem gente que esperou dez anos, trinta anos. E assim, para o povo que ficou lá na base uma conquista muito grande, porque quando a gente volta, a gente está repassando. Nós somos os protagonistas dessa primeira licenciatura intercultural, não é? Os futuros, os próximos que estão lá, graça a Deus, vão ter essa oportunidade. Os professores Xukurus são 196, desses, 24 estão aqui na universidade. No total, são 190 professores indígenas de todos os povos de Pernambuco que estão participando dessa primeira formação. A gente lamenta nem
---------	--

	<p>todos estarem aqui, mas fica muito feliz em saber que terão essa oportunidade. As lideranças depositam uma confiança muito grande nos professores que estão aqui, estarão assumindo as salas do ensino médio, como alguns que já estão, além de que estamos tendo contribuição dos alunos que estão lá, alunos que já participaram em pesquisas, como nas pesquisas de plantas medicinais. Então, eles perguntam, e aí, que notas vocês tiraram? Se for 10, vão ter que dá 10 pra gente, vão ter que repassar, também é nossa... (Risos...). E os mais velhos ficaram maravilhados, pra eles, é coisa de outro mundo, de televisão, até filhos deles que estão em uma universidade, da sua comunidade, pra nós mesmo aqui, porque não é fácil estar aqui, não é fácil. Pessoas casadas, com suas famílias, seus filhos, seus maridos, seus trabalhos, distância de passar oito dias fora de casa, é muito cansativo. Além de dar conta dos acúmulos, dos trabalhos, esses professores participam, os temas são chamativos, eu mesmo tive um acidente, quebrei a perna, tive que vir me arrastando, assuntos interessantes, como lutas sociais dos povos no Brasil, como foi esse processo, onde vivem esses povos, os povos de Pernambuco. Porque quando você vê em revistas, em outros documentos, você não ver falando dos povos indígenas de Pernambuco, só se for interno, mas de fora você não ver falando, parece que Pernambuco não tem povos indígenas. E a partir daí a gente passa a ser reconhecido, lhe dando com outros públicos. eles chegam nas salas da a gente e perguntam: aonde é que está os índios? “oh nós aqui”, (risos), então a gente lamenta porque, até hoje mesmo, os professores parece não ter pesquisado as histórias dos povos, mas quando eles vêm, eles vêm... claro, de conhecer, de aprender, de preparar, e também de ajudar esse ensino e aprendizado, então tá sendo muito útil, que a gente espera realmente que atenda os anseios de nossas comunidades, de quando encerrar essa licenciatura intercultural, de não encerrar, mas de dar uma pausa, e aí a gente vai fazer a especialização, se Deus quiser, é isso que pretendemos... (Risos...).</p>
PI – 02	<p>Ela tem contribuído bastante, em nosso processo. Uma vez que a gente foi formado, eu fui formado (a) em uma escola não indígena, ensinaram completamente uma história distorcida. E aqui estar ajudando muito, além daquilo que eu imaginava, que a gente já via, então veio fortalecer aquilo que a gente já vinha discutindo nas bases.</p>
PI – 03	<p>Além do conhecimento, é importante dizer que, durante muitos séculos, nós fomos consumidores de cultura vinda fora, de pessoas que não sabiam nem onde a gente tava, e hoje nós temos a oportunidade de produzir nossa cultura também, que não sabiam que não era vista pela sociedade, muito menos respeitada. E agora fazer com</p>

	que dentro da universidade, dentro desse espaço ela passe a ser vista. Então é uma oportunidade que a gente está mostrando, que nós também somos povos, que temos culturas, que essa cultura é tão importante como as demais, que não queremos ser melhor, mas que também não queremos ser pior, então a gente quer ser povos de cultura diferente.
PI – 04	É de grande importância para nosso povo, porque nos tínhamos dificuldade de pesquisar, de sairmos de nossas aldeias, infelizmente estão indo os antepassados, então nós perdemos muito. Estamos sendo professores nas aldeias, então fortalecendo cada vez mais. Mas temos muito ensinamento para aprender com a natureza, e, através dela, pesquisar formas de estar pesquisando, e a licenciatura ensina muito isso, de mandar pesquisar e buscar forma.
PI – 05	Temos, não como aliada, mas como filho, a licenciatura intercultural, pois nos possibilita novos conhecimentos para que possamos trabalhar com os nossos estudantes. Então é uma conquista muito grande. Mas essa educação não veio porque o governo é bom, não veio porque a gente queria isso. Veio porque as pessoas indígenas, junto a COPIPE, travaram uma luta muito grande, durante 10 anos, então foi uma conquista, que não veio por acaso, veio por muita luta.
PI – 06	Está sendo muito boa, principalmente para mim, que não tive oportunidade de estudar como os alunos de hoje. Isso está sendo ótimo, ensinar para nossos alunos coisas que eu não conhecia e a nossa luta, e outras culturas, uma coisa muito boa.
PI – 07	A participação dos nossos professores indígenas, aqui na UFPE, na vida acadêmica, para mim tem um valor muito grande. Primeiro porque foi um sonho, um sonho que hoje está sendo realizado, graças nosso pai tupã e a nossa mãe Tamaím, eu estou podendo participar dessa formação, e, assim, contribuir com propósito do nosso povo porque a nossa aprendizagem que adquirimos não ficou só aqui, mas levo para nossa aldeia, pois as nossas lideranças e outros professores e alunos que não tiveram a oportunidade de estar aqui, como a gente, essa formação principal de continuar sendo professor Xukuru.
PI – 08	O PROLIND tem sido um programa do governo federal que tem garantido as licenciaturas interculturais e tem nos permitido a ter uma formação de qualidade, possibilitando o que preconiza a resolução 03 do CNE, que manda que o Estado promova a formação de professores indígenas, com cursos específicos.
PIN – 09	Eles tem participado nas reuniões nos conselhos de educação, discutindo tanto nas questões de recursos públicos como dos formatos oferecido pelas faculdades. Aqui em Pernambuco temos o curso de licenciatura intercultural, no <i>campus</i> de Caruaru da Universidade Federal

	<p>de Pernambuco, e em que pessoas que estão ligadas às linhas de pesquisas têm sido professores e tem formado em professores indígenas, que, por sua vez, têm esse marco na educação do Estado, pois eles estão desde ano de 2002, quando começou essa estadualização. Eu creio que nos próximos anos vão render frutos desses recursos investidos nessas universidades. Mesmo assim, essa é a realidade de Pernambuco, em outros estados estão galgando os primeiros passos, como foi aqui, com aquela dificuldade e entendimento de professores das universidades, e algumas lideranças de universidade em relação da cultura indígena, pois se pensa em especial, mas a relação dos direitos legais de direito acaba esbarrando na burocracia dos direitos. Então o próprio Estado se contradiz, tem sido um problema. Quando partimos na prática, o Estado brasileiro acaba sendo esquizofrênico nas leis que elabora. Vale salientar no atual governo e ano governo anterior houve um esforço para melhorar isso.</p>
PIN - 10	<p>Temos que pensar que o PROLIND é uma conquista da sociedade, é uma conquista dos povos indígenas, e especificamente em Pernambuco, é uma conquista da COPIPE. O PROLIND, que é oferecido no Campus de Caruaru, é um resultado de uma mobilização dos povos indígenas, e essa mobilização, ela garantiu que professores tenham o curso de licenciatura intercultural, e esse curso conceda uma licenciatura aos professores que serão habilitados nas ciências humanas, ciências exatas e que hoje chamam campo de línguas. Então isso tem sido bastante importante na medida em que habilitam esses professores, dá um reconhecimento e profissionaliza cada vez mais os professores indígenas de Pernambuco.</p>